

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт педагогики и психологии детства  
Кафедра русского языка и методики его преподавания  
в начальных классах

**М.Л. Кусова, А.А. Краева, С.В. Плотникова,  
С.Е. Привалова, В.А. Шуритенкова**

**РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА  
В ПРОЦЕССЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

монография

Екатеринбург 2016

УДК 372.46  
ББК Ч426.319+411.2-243  
Р 17

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 479 от 25.03.2016)

**Рецензенты:**

доктор педагогических наук, доцент **Лашкова Лия Луттовна** (Сургутский государственный педагогический университет)

кандидат педагогических наук, доцент **Царегородцева Елена Анатольевна** (Уральский государственный педагогический университет)

заместитель директора по УВР, учитель начальных классов высшей квалификационной категории, магистр педагогики **Сокурено Наталья Викторовна** (МАОУ СОШ № 208 г. Екатеринбург)

Р 17 **Кусова М.Л., Краева А.А., Плотникова С.В., Привалова С.Е. Шуритенкова В.А.** Развитие ребенка в процессе филологического образования : монография / М. Л. Кусова, А. А. Краева, С. В. Плотникова, С. Е. Привалова, В. А. Шуритенкова; ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2016. – 251 с.  
ISBN 978-5-7186-0750-5

Авторы монографии обращаются к проблеме обеспечения в процессе филологического образования условий для развития обучающихся, в частности для овладения ими информационными и коммуникативными универсальными учебными действиями. Предлагаются новые подходы к организации учебной деятельности младших школьников, в ходе которой они будут осваивать способы работы с разными источниками информации, учиться вести учебный диалог, строить оценочное высказывание

УДК 372.46  
ББК Ч426.319+411.2-243

ISBN 978-5-7186-0750-5

© Коллектив авторов, 2016  
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Предисловие</b> .....	<b>6</b>
<b>Формирование информационной компетентности младших школьников в процессе языкового образования (М.Л. Кусова, С.В. Плотникова)</b>	
Введение.....	<b>7</b>
1. Общая характеристика содержания работы по формированию информационной компетентности младших школьников в процессе языкового образования	
1.1. Основы формирования информационной компетентности школьников в процессе обучения.....	<b>9</b>
1.2. Основные направления работы по формированию информационной компетентности младших школьников в процессе языкового образования.....	<b>13</b>
2. Методика формирования информационных учебных действий на материале словарей русского языка	
2.1. Лексикографическая компетентность, ее структура.....	<b>15</b>
2.2. Средства формирования лексикографической компетентности младших школьников в процессе языкового образования.....	<b>20</b>
2.3. Содержание и планируемые результаты обучения младших школьников использованию словарей русского языка.....	<b>28</b>
2.4. Формирование лексикографической компетентности младших школьников с использованием учебного словаря трудностей русского языка.....	<b>35</b>
3. Методика формирования информационных учебных действий на материале лингвистических учебно-научных текстов	
3.1. Учебно-научные тексты в начальном языковом образовании.....	<b>51</b>

3.2. Методическое обеспечение организации информационной деятельности учащихся с учебно-научными текстами.....	57
3.3. Содержание обучения младших школьников работе с лингвистическими учебно-научными текстами.....	69
Выводы .....	73
Литература.....	74
<b>Обучение оценочному высказыванию в период детства (В.А. Шуритенкова)</b>	
Введение.....	78
1. Парадигма представления оценки	
1.2. Оценка как категория философии.....	80
1.2. Соотношение понятий 'оценка' – 'суждение' – 'оценочное высказывание'.....	85
1.2. Языковые средства выражения оценки.....	90
1.2. Оценка педагогическая. Анализ оценок педагогов ДОУ и начальной школы.....	95
1.2. Особенности оценочных высказываний и их языкового оформления в речи детей 6-7 лет.....	102
2. Обучение оценочному высказыванию в период детства	
2.1. Обогащение словаря детей лексикой с оценочным значением.....	109
2.2. Обучение созданию оценочного высказывания в процессе ознакомления детей с произведениями художественной литературы.....	119
2.3. Обучение созданию оценочного высказывания во время экскурсии.....	128
2.4. Обучение созданию оценочного высказывания в учебной ситуации.....	133
Выводы.....	141
Литература .....	145

**Формирование коммуникативно-речевых умений у  
детей дошкольного и младшего школьного возраста**  
(А.А. Краева, С.Е. Привалова)

Введение .....	149
1. Овладение коммуникацией детьми дошкольного и младшего школьного возраста	
1.1. Особенности коммуникации детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	150
1.2. Речевое общение как основное средство освоения социального опыта и овладения родным языком.....	161
1.3. Содержание образовательной деятельности по формированию коммуникативных умений у детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	168
2. Учебный диалог: теория и практика обучения диалогической речи детьми шести-семилетнего возраста	
2.1. Диалог как форма речи. Учебный диалог. Роль диалога в образовательном процессе.....	188
2.2. Анализ деятельности педагогов и родителей в аспекте развития у детей 6-7 лет диалогической речи.....	203
2.3. Особенности развития диалогической речи детей 6-7 лет.....	209
2.4. Содержание обучения учебному диалогу детей 6-7 лет.....	216
2.5. Лексическая работа как необходимая основа для полноценного ведения учебного диалога.....	235
2.6. Создание учебного диалога детей шести- семилетнего возраста в ситуации обучения.....	239
Выводы.....	244
Литература .....	245
Заключение.....	250

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Современное общество предъявляет определенные требования к результатам образования, связанные прежде всего с развитием личности: на становление у младшего школьника определенных личностных характеристик направлен ФГОС начального общего образования, согласно ФГОС дошкольного образования содержание Программы дошкольного образования должно обеспечивать развитие личности детей. При этом имеются в виду самые разные стороны развития ребенка, которые конкретизируются в образовательной деятельности при овладении детьми содержанием определенных образовательных областей и определенных учебных предметов.

Очевидно, что в этом процессе особое место занимает филологическое образование, так как овладение языком и речью, способность к созданию высказываний и их адекватному восприятию во многом определяют успешность ребенка во всех видах деятельности. Так, умение работать с разными информационными источниками, извлекать, обрабатывать и усваивать информацию, представленную в текстовой форме, – необходимое условие овладения учебной деятельностью и подготовки ученика к переходу на следующую ступень образования.

Процесс социализации ребенка связан с формированием у него умений взаимодействовать с другими людьми, поэтому в образовательном процессе много внимания уделяется развитию у детей коммуникативных умений, овладению ребенком диалогом, в том числе учебным диалогом как формой речи, обеспечивающей коммуникацию в образовательной деятельности. Процесс социализации ребенка предполагает также формирование у него определенного отношения к социальным явлениям. Следовательно, необходимо, чтобы ребенок владел языковыми средствами оценки и оценочными суждениями, чтобы расширялись и уточнялись представления ребенка о социуме при чтении произведений художественной литературы, т.е. при обращении к тексту.

Таким образом определяется круг проблем, рассматриваемых авторами монографии, которые в рамках данного издания предлагают пути их решения.

---

---

# **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **Введение**

Современное образование ориентировано на формирование у школьников ключевых компетенций, необходимых человеку для успешного осуществления любого вида деятельности во всех областях профессиональной, общественной и личной жизни. Имея надпрофессиональный и надпредметный характер, эти компетенции универсальны и с точки зрения процесса их освоения: они формируются на любом предметном содержании при условии, что изучение дисциплины не ограничивается усвоением знаний, умений и навыков в данной области, а обеспечивает также овладение универсальными способами деятельности по получению и использованию знаний для решения жизненно важных проблем в конкретных ситуациях.

К числу ключевых компетенций, формируемых в процессе образования, относятся информационные компетенции – навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире [Хуторской 2005]. Информационная компетентность обучающихся определена Федеральным государственным образовательным стандартом (далее ФГОС НОО) как планируемый результат освоения основной образовательной программы начального общего образования. Согласно ФГОС НОО, результатом обучения в начальной школе должно стать «использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые

величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета» [ФГОС НОО : 9].

В соответствии с требованиями ФГОС в образовательной программе конкретизируется содержание работы по формированию информационной компетентности младших школьников в двух направлениях. Первое включает формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих поиск, оценку, получение и адекватную целям деятельности обработку информации из текстовых и нетекстовых источников. Второе направление связано с овладением современными информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ-компетентность).

Предметам филологического цикла принадлежит ведущая роль в формировании базовых навыков работы с информацией, представленной в текстовой форме: навыков смыслового чтения; приемов работы с текстом, обеспечивающих извлечение информации, определение степени ее значимости и ее преобразование; способов передачи информации в устном и письменном высказывании. Все эти умения и навыки на уроках русского языка и литературного чтения являются предметом изучения и осознанного усвоения, а не только способами и средствами информационной деятельности.

Специфика предметного содержания при формировании у младших школьников информационной компетентности на уроках русского языка проявляется также в том, что учащиеся знакомятся с особым способом организации информации – лексикографическим, учатся работать со словарем как информационным источником и приобретают опыт обращения к лингвистическим словарям разных типов.

В связи с необходимостью целенаправленного формирования у младших школьников основ информационной компетентности в процессе обучения русскому языку требуется уточнение содержания этой работы, способов и средств обучения русскому языку, обеспечивающих учащимся



овладение информационной деятельностью на необходимом для продолжения образования уровне.

Целью нашего исследования было определение концепции формирования информационной компетентности обучающихся в процессе начального языкового образования и выработка методических подходов к организации работы по формированию информационной компетентности младших школьников при обучении их русскому (родному) языку.

## **1. Общая характеристика содержания работы по формированию информационной компетентности младших школьников в процессе языкового образования**

### ***1.1. Основы формирования информационной компетентности школьников в процессе обучения***

Понятие «информационная компетентность» неоднозначно трактуется в современной педагогической науке. В самом общем смысле под информационной компетентностью личности понимается способность самостоятельно искать, выбирать, анализировать, организовывать, представлять и передавать информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий. По-разному структурируя информационную компетентность, исследователи в качестве компонентов данной компетентности выделяют:

- 1) наличие побуждений личности к деятельности с информацией (мотивационный);
- 2) наличие ценностных ориентаций личности на информационную деятельность (ценностный);
- 3) систему знаний об информации, информационной деятельности и источниках информации (когнитивный);
- 4) совокупность умений и способов действий с информацией (деятельностный, операционный, технико-технологический);
- 5) умения оценивать результаты информационной деятельности, рефлексировать собственные информационные действия (рефлексивный);

6) опыт – интеграцию в единое целое усвоенных отдельных действий, способов и приемов работы с информацией для удовлетворения потребностей личности и решения практических задач (поведенческий) [Брежнев 2010; Виноградова 2012; Зимняя 2003; Хиленко 2013; Хуторской 2002].

Основу информационной компетентности составляет готовность к деятельности с любыми информационными объектами и способность ее самостоятельно осуществлять, пользуясь при этом освоенными способами и приемами. Учебная деятельность невозможна без работы с информацией, представленной в той или иной форме: усваиваемое в процессе учения знание – это информация, которую нужно найти, извлечь, обработать, интерпретировать, сохранить, использовать, передать другому. Таким образом, информационная деятельность реализуется при овладении учеником конкретной предметной области в виде универсальных информационных учебных действий [Зайченко 2013].

Определяя комплекс информационных умений, которыми должен овладеть младший школьник, Т.Е. Соколова в соответствии со структурой информационной деятельности включает в него четыре группы умений.

Для этапа принятия учебной задачи характерны умения осознать, вычленить, сформулировать информационный запрос, выбрать источник информации и оценить его адекватность сформулированному запросу.

На этапе поиска информации школьник должен уметь эффективно работать с любыми доступными источниками информации: последовательно и правильно вести наблюдение, получать искомую информацию в познавательном общении со взрослыми и сверстниками, работать с текстовой информацией, сужая при этом круг поиска рациональными приемами деятельности.

На этапе обработки информации используются умения отделять главное от второстепенного, структурировать и изменять объем информации в соответствии с учебной задачей

(без изменения или с изменением системы кодирования последней).

Для хранения информации необходимо осознанное и эффективное использование учеником особенностей своей памяти при выборе способа кодирования информации, предназначенной для кратковременного или длительного хранения.

Исследователь подчеркивает универсальный характер выделяемых умений, говоря о том, что носитель информации не играет принципиальной роли, хотя и требует применения специальных умений [Соколова 2008 : 6-7].

В соответствии с основными этапами информационной деятельности группируются и планируемые результаты освоения программы начального общего образования в области чтения и работы с информацией: поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации, оценка информации [Примерная основная образовательная программа 2011: 49-51]. В программе подчеркивается, что выпускники приобретут первичные навыки работы с содержащейся в текстах информацией в процессе чтения соответствующих возрасту литературных, учебных, научно-познавательных текстов, инструкций в результате изучения **всех без исключения учебных предметов** на ступени начального общего образования. Безусловно, наибольший вклад в формирование у школьников способов работы с информацией, представленной в текстовой форме, вносят предметы филологического цикла, так как текст, способы его анализа и создания являются при освоении этих дисциплин предметом изучения.

При определении критериев оценки информационной компетентности учащихся исследователи опираются либо на структуру информационной деятельности, называя знания и умения, которые должны быть сформированы у учащихся [Прохорова, Хасьянова, Фоминых 2012], либо на структуру информационной компетентности, предлагая оценивать ее не только по уровню знаний и умений, но и по мотивации информационной деятельности, ценностному отношению к ней,

способности к рефлексии [Хиленко 2013; Шевчук, Кольева 2011].

Таким образом, под информационной компетентностью мы понимаем готовность и способность к поиску, получению, обработке и оценке информации, основанные на знании различных источников информации и способов работы с ними, а также на приобретенном опыте их использования.

На начальной ступени образования школьник овладевает базовыми знаниями и умениями в области работы с информацией, приобретает опыт информационной деятельности под руководством и наблюдением педагога, что позволяет говорить о начальном уровне информационной компетентности – информационной грамотности. Информационная грамотность младшего школьника – основа его самостоятельной учебной деятельности и условие обеспечения его готовности к продолжению образования на следующей ступени.

За время обучения в начальной школе у учащихся должны быть сформированы такие обобщенные информационные учебные действия, как осознание информационного запроса; поиск информации (нахождение источника информации, выделение в нем нужной информации); получение (извлечение) информации; обработка (интерпретация / усвоение) информации; использование / оценка информации. Эти обобщенные информационные действия конкретизируются по отношению к разным информационным объектам и носителям информации. Также необходимо формировать мотивационно-ценностный компонент информационной компетентности, создавая условия для возникновения интереса и желания работать с информацией, для осознания ценности информации и информационной деятельности для личностного развития и развития социума. Важно обеспечить и приобретение учеником достаточного опыта информационной деятельности, чтобы он мог эффективно работать с информацией самостоятельно.

Общими условиями формирования информационной компетентности младших школьников в процессе обучения являются мотивация обращения к источнику необходимой для

решения учебной задачи информации; организация деятельности учащихся по поиску, извлечению, обработке, преобразованию и оценке информации, в том числе самостоятельной; осознание учащимися способов информационной деятельности; усвоение знаний, необходимых для ориентировки в источниках информации, для эффективной работы с ними.

### ***1.2. Основные направления работы по формированию информационной компетентности младших школьников в процессе языкового образования***

Специфика предметного содержания курса русского языка, в которое входит освоение текстовых умений, связанных с восприятием, анализом чужого текста и созданием собственного, определяет основное направление работы по формированию информационной компетентности учащихся в рамках этого учебного предмета – обучение работе с информацией, представленной в текстовой форме. На уроках русского языка школьники работают с разнообразными по стилю, структуре и содержанию текстами, имеют возможность их сравнивать и анализировать, извлекая из них ту или иную информацию в зависимости от поставленной учебной задачи.

При этом внимание учащихся редко сосредоточено на приемах извлечения и обработки информации, исключение составляет, пожалуй, только работа над изложением. Подготовка к изложению предполагает тщательный всесторонний анализ исходного текста, направляемый целью понять и запомнить его, чтобы потом воспроизвести. Эта учебная работа способствует освоению приемов обработки информации, представленной в художественных текстах, чему школьник обучается прежде всего на уроках литературного чтения, основное содержание которых сводится именно к обучению пониманию читаемого текста.

В то же время при изучении русского языка младшие школьники должны научиться понимать не только художественный, но и учебный текст, находить в нем информацию, заданную в явном виде, делать на ее основе

простые выводы, интерпретировать и обобщать информацию из текста, эффективно работать с учебной книгой, пользоваться лингвистическими словарями и справочниками [Примерная программа 2011 : 12-13].

Это означает, что обучение русскому языку в начальной школе предполагает формирование у учащихся умения работать с информацией, представленной в научных текстах лингвистического содержания: учебно-научных (тексты учебника) и справочно-энциклопедических (словари, справочники). Данное умение в свою очередь требует иных, чем при чтении художественного текста, приемов обработки информации и иной организации деятельности учащихся, так как отличны и сам характер извлекаемой информации, и цель работы с этой информацией. При чтении научного текста необходимо извлечь и усвоить научное знание, а эффективность этой работы определяется способностью использовать полученное знание для решения тех задач, которые мотивировали обращение к тексту.

Именно на уроках русского языка учащиеся знакомятся с особым способом организации информации – лексикографическим, учатся работать со словарем как информационным источником и приобретают опыт обращения к лингвистическим словарям разных типов. Младшие школьники должны научиться «ориентироваться в соответствующих возрасту словарях» [Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения 2011 : 43], в том числе в словарях русского языка, для того чтобы в дальнейшем использовать их для решения учебных, познавательных и коммуникативных задач. Дальнейшая конкретизация названного умения в программе отсутствует, несмотря на его очевидную сложность, что может вызвать затруднения при определении содержания и методов обучения использованию словарей, при отборе дидактического материала и выборе средств обучения.

Учебник русского языка, представляя систематизированный учебный материал, подлежащий усвоению школьниками, также выступает для обучающихся важным информационным источником, с которым они должны научиться действовать. Научные лингвистические тексты из

учебника должны стать предметом информационной деятельности учащихся не только для усвоения их содержания, но и для освоения универсальных приемов извлечения и обработки научной информации, для осознания способов оформления научной информации в текстах разных типов.

Имея в виду различия в источниках информации, с которыми должен научиться действовать младший школьник, мы выделяем два направления работы по формированию информационной компетентности обучающихся в процессе языкового образования:

1) формирование информационных учебных действий с лингвистическими словарями;

2) формирование информационных учебных действий с научно-учебным текстом.

## **2. Методика формирования информационных учебных действий на материале словарей русского языка**

### ***2.1. Лексикографическая компетентность, ее структура***

Информационная компетентность личности проявляется в квалифицированном обращении к разным источникам информации, в том числе и к лингвистическим словарям. Составление словарей находится в ведении лексикографии, однако лексикографической принято называть не только деятельность составителя словаря, но и деятельность потребителя той лингвистической информации, источником которой словарь является. Это означает, что информационная компетентность, проявляющаяся при обращении к лингвистическому словарю, может быть определена как компетентность лексикографическая.

Характеризуя лексикографическую компетенцию, исследователи включают в ее состав «осознание потребности обращения к словарю для решения познавательных и коммуникативных задач, умение выбрать нужное лексикографическое издание с учетом его типа и жанра, умение воспринимать текст словаря и извлекать из него необходимую

информацию о слове, умение сопоставлять различные словари» [Козырев, Черняк 2004 : 8]. В данном определении лексикографическая компетенция представлена как мотивированная деятельность по извлечению информации из словаря, структурированная в виде комплекса частных умений.

В работах Н. П. Пикаловой лексикографическая компетенция рассматривается как компонент языковой компетенции учащегося и характеризуется в рамках деятельностного подхода как взаимосвязь содержательного, операционного и мотивационного компонентов умения пользоваться словарями; при этом термины «лексикографическая компетенция» и «умение пользоваться словарями» не разграничиваются и используются как синонимы [Пикалова 2000; Пикалова 2009].

Однако содержание понятия «компетентность» не исчерпывается знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления определенного вида деятельности, и включает также опыт деятельности и личностные качества, характеризующие отношение к соответствующим реальным предметам и деятельности с ними [Хуторской 2005].

Рассматриваемая нами в рамках компетентностного подхода, лексикографическая компетентность включает в себя следующие компоненты:

1) мотивационно-ценностный – осознание значения словаря как средства накопления и хранения языковой и культурологической информации; понимание социальной и личностной значимости лингвистической информации и словаря как ее источника; наличие потребности обращения к словарю для решения познавательных и коммуникативных задач;

2) когнитивный – представление о круге лингвистических вопросов, разрешаемых с помощью словаря; знание лингвистических словарей, их типов и назначения; знание структуры словаря, специфических способов представления лингвистической информации;

3) операционно-деятельностный – умение осознать лингвистическое затруднение и сформулировать лексикографический запрос; умение ориентироваться



в многообразии словарей, определять тип словаря и выбирать словарь в соответствии с запросом; умение ориентироваться в словаре, находить в нем необходимую информацию о слове (выражении); умение воспринимать специфические для лексикографического издания способы и средства представления лингвистической информации (каждое из названных умений имеет сложную структуру и может быть детализировано);

4) поведенческий – опыт деятельности по поиску лингвистической информации в словарях разного типа для решения познавательных и коммуникативных задач в рамках как учебной, так и иных видов деятельности (конкретизируется применительно к ступени обучения).

Таким образом, лексикографическая компетентность выступает как частное проявление ключевой информационной компетентности и представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности), которая обеспечивает готовность и способность человека квалифицированно обращаться к словарю для разрешения возникающих лингвистических проблем.

Лексикографическая компетентность формируется у младших школьников при обучении всем предметам, так как каждый из них предполагает оперирование языковыми единицами, разнообразная информация о которых содержится в словарях и может быть востребована учениками. Роль предметов филологического цикла состоит в первую очередь в формировании когнитивного и операционно-деятельностного компонентов лексикографической компетентности (т.е. умения работать со словарем, как это обычно называется в программах по русскому языку), а мотивационно-ценностный и поведенческий формируются в образовательном процессе в целом, независимо от усваиваемого обучающимися содержания.

Надо отметить, что умение работать со словарем не относится к числу новейших требований к результатам начального языкового образования. Задача обучения использованию орфографического словаря традиционно

ставилась на начальном этапе обучения языку, а с 2004 года использование и других словарей русского языка вошло в обязательный минимум содержания основных образовательных программ по русскому языку. В авторских вариативных программах по русскому языку для начальной школы содержание этой работы в разной степени конкретизировалось: указывалось, какие виды словарей должны осваивать учащиеся (толковый, орфоэпический и др.), назывались некоторые частные умения, связанные с обращением к словарю (например, умение выявлять слова, значение которых требует уточнения; использовать алфавит при работе со словарями и справочниками). В учебники русского языка помимо орфографического и орфоэпического словариков (Т.Г. Рамзаева) были включены краткий толковый словарь (Р.Н. Бунеев и др., С.В. Иванов и др.), словарь грамматических трудностей (М.С. Соловейчик и др.). Еще больше количество разнообразных словарей в справочном разделе новых учебников (например, В.П. Канакиной и др.): помимо упомянутых выше имеются словари синонимов, антонимов, омонимов, фразеологический словарь и словарь однокоренных слов.

Однако эффективность обучения школьников использованию словаря невысока, о чем свидетельствует неумение выпускников основной школы быстро ориентироваться в словарях и искать в них информацию [Осипова 2012], а также неспособность многих первокурсников самостоятельно выполнить задания, требующие обращения к лексикографическим источникам.

Проведенное нами исследование элементарных лексикографических знаний и умений учащихся четвертого класса также выявило низкий уровень их сформированности у значимой части испытуемых. Не более 80% испытуемых имеют представление о назначении орфографического и толкового словарей и могут их назвать как источник необходимой информации о правописании и значении слова. Другие типы словарей (орфоэпический, фразеологический, этимологический и др.) известны единицам. Около 50% учащихся испытывают затруднения при использовании алфавита для поиска слова в словаре, не пользуются рациональными приемами поиска, что

свидетельствует также о малом опыте работы со словарем. Самостоятельно читая статью из школьного толкового словаря, многие учащиеся (54% испытуемых) с трудом воспринимают толкование лексического значения неизвестного им слова – не могут объяснить своими словами, привести адекватный пример употребления. Таким образом, о 50% испытуемых четвероклассников можно сказать, что они не готовы квалифицированно обращаться к словарям для решения доступных младшим школьникам информационных задач.

Кроме того, исследование показало и недостаточный уровень мотивации обращения к словарю. Словарь в сознании более чем 30% испытуемых не является достоверным источником информации о значении незнакомого слова, они предпочитают получить эту информацию от родителей, друзей или из Интернета. Это подтверждается и наблюдениями за добровольным выполнением учащимися задания на информационный поиск (предлагалось найти информацию о значении фразеологизмов) – никто из выполнявших задание, т.е. пожелавших узнать о значении неизвестных им выражений, не обратился за необходимой информацией к словарю.

По нашему мнению, довольно низкий уровень лексикографической компетентности школьников может быть обусловлен несколькими факторами. Во-первых, недостаточным вниманием к мотивационно-ценностной составляющей информационной деятельности учащихся со словарем: чаще школьники получают задание обратиться к словарю от учителя, а не действуют по внутреннему побуждению. Во-вторых, мало уделяется внимания осознанию младшими школьниками способов деятельности со словарем, переход на использование словаря как средства познания осуществляется рано, когда не освоена еще вся система действий, что приводит либо к закреплению негативных образцов деятельности, либо к отказу от самостоятельного обращения к словарю. И наконец, далеко не всегда в процессе обучения создаются условия для приобретения учеником опыта индивидуальной практической деятельности со словарем, что является ключевым моментом в процессе овладения лексикографической компетентностью.

## ***2.2. Средства формирования лексикографической компетентности младших школьников в процессе языкового образования***

В связи с введением ФГОС внимание к работе со словарями на уроках русского языка возросло. Это обусловлено установкой на формирование у школьников универсальных учебных действий, к числу которых относится умение «ориентироваться в соответствующих возрасту словарях и справочниках» [Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения 2011 : 43], а также вниманием к нормативному аспекту языка: в числе требований к предметным результатам освоения программы по русскому языку названо «овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета» [ФГОС НОО : 11]. Нормы литературного языка фиксируются в словарях, поэтому без обращения к ним достижение планируемых результатов обучения невозможно.

«Формирование у школьников потребности в обращении к словарям и навыков работы с ними, способности извлекать из словарей информацию, необходимую для решения учебных задач по разным дисциплинам, в рамках проектной деятельности и во внеаудиторной работе должно стать одной из норм образования», – подчеркивается в Методических рекомендациях по формированию культуры работы со словарями школьников и педагогов общеобразовательных учреждений в целях реализации положений ФГОС [Методические рекомендации 2013 : 1]. Авторы обосновывают необходимость систематического использования лингвистических словарей в образовательном процессе, раскрывая их роль в обеспечении личностных, метапредметных и предметных результатов освоения образовательной программы основного общего образования. При этом указывается, что именно «в начальной школе закладываются потребности обращения к словарям и общеучебные умения пользования ими» [Методические рекомендации 2013 : 1].

Первое знакомство школьников со словарем обеспечивается учебником русского языка. Как мы уже отмечали, современные учебники русского языка для начальной школы включают не только орфографический и орфоэпический словарики, но и толковый, словарик синонимов, антонимов, фразеологизмов и др. Эти словарики представляют собой упрощенный, адаптированный к возможностям учащихся вариант учебного словаря соответствующего типа. Они, безусловно, играют важную роль в формировании когнитивного компонента лексикографической компетентности, так как служат средством первоначального ознакомления учащихся со словарем как источником лингвистической информации, с разными аспектными словарями русского языка, их назначением, с некоторыми способами представления в словаре лингвистической информации. Однако малый объем этих словариков, преимущественное отражение в них лексики того учебника, частью которого они являются, значительное упрощение способов представления информации не позволяют считать их достаточными для формирования самостоятельно реализуемой способности извлекать необходимую информацию из словаря.

Деятельность со словариками учебника должна заложить основы лексикографической компетентности учащихся – при условии регулярного обращения к ним и методически правильной организации деятельности школьников на материале этих словариков можно сформировать важнейшие лексикографические умения.

В структуре операционно-деятельностного компонента лексикографической компетентности выделяются следующие частные умения: формулировать цель обращения к словарю (лексикографический запрос); выбирать словарь в соответствии с запросом; ориентироваться в структуре и содержании словаря; находить нужную словарную статью; ориентироваться в структуре словарной статьи для выделения нужной информации, понимать специфические для словаря способы подачи информации. Прежде чем использование словаря станет средством решения разного рода задач (учебных, познавательных, коммуникативных), перечисленные умения

должны стать предметом усвоения, т.е. в процессе обучения должны создаваться условия для осознания младшими школьниками способов деятельности со словарями.

В учебнике, кроме словарей, должна быть еще и система упражнений, целенаправленно формирующая информационную деятельность во всей полноте ее компонентов и обеспечивающая приобретение достаточного опыта работы учащихся со словарем. В связи с требованиями ФГОС авторами многих учебников было увеличено количество упражнений, побуждающих школьников обращаться к словарям учебника для решения учебных задач.

Количество обращений к словарям каждого ученика играет важную роль в овладении умением ими пользоваться, однако результат обучения в большей степени зависит от того, насколько осознанно и правильно ученики будут действовать со словарями, выполняя упражнения.

По результатам анализа учебников можно утверждать, что формулировка заданий в большинстве упражнений не обеспечивает формирования всего комплекса лексикографических умений и не раскрывает для ученика способов оперирования словарем. Предметом осознания делается в основном использование алфавитного порядка при поиске слова в словаре, например: *Почему слово **изморозь** дано в словаре перед словом **изморось**?* (В.П. Канакина и др., 2 кл.). Наименее представлены задания, способствующие возникновению мотивации обращения к словарю и обеспечивающие осознанный выбор типа словаря, исключительно редкими являются упражнения, которые учили бы школьников разбираться в структуре словарной статьи, читать и понимать лексикографические пометы. Упражнения такого типа имеются в учебниках Р.Н. Бунеева и др., М.С. Соловейчик и др.: *Прочитай словарные статьи из словаря синонимов и из толкового словаря. Чем они отличаются? В каком случае ты обращаешься к толковому словарю, а в каком к словарю синонимов?* (Р.Н. Бунеев и др., 4 кл.); *Как называется словарь? Что он подсказывает? Как построен? По какой форме в нем, как и в любом словаре, надо искать слова?* (М.С. Соловейчик и др., 3 кл.).

Таким образом, анализ учебников русского языка для начальной школы показывает, что полноценной системы работы по формированию умения пользоваться лингвистическими словарями в них не заложено, хотя возможности для организации этой работы богатые: разнообразие словариков в справочном аппарате учебника, большое количество упражнений, требующих обращения учеников к этим словарикам. Реализовать эти возможности и помочь детям овладеть способами информационной деятельности со словарем педагог сумеет, если он сам осознает структуру и содержание формируемой деятельности, владеет приемами мотивации обращения к словарям и понимает необходимость руководства деятельностью учащихся со словарями на начальном этапе обучения.

Нет ни одного педагога, который не понимал бы значимости работы со словарями, однако далеко не каждый учитель достаточно отчетливо представляет содержание этой работы, о чем свидетельствуют результаты проведенного нами опроса. Учителям начальных классов было предложено дать характеристику умения пользоваться словарем, конкретизировать содержание этого умения. 20% опрошенных не дали ответа на вопрос, 45% – назвали более общее умение, являющееся родовым по отношению к названному (*«умение работать с различными источниками информации»*, *«умение пополнять и корректировать свои знания»* и под.) или использовали синонимическую замену (*«умение работать со словарем»*, *«умение применять словарь при выполнении работы»* и под.). И только 35% опрошенных в своих ответах назвали хотя бы одно частное умение, входящее в содержание умения пользоваться словарем (*«найти и узнать толкование непонятого слова»*, *«быстро найти слово по алфавиту»*, *«при необходимости знать, к какому словарю обратиться»*, *«определять, какой словарь нужен»*). Около половины в последней группе респондентов выделили мотивационно-ценностный компонент деятельности со словарем: *«чувствовать потребность обратиться к словарю»*, *«понимать необходимость работы со словарем»*, *«потребность узнавать значение слов»*.

Затруднения учителей в осознании операционного состава умения пользоваться словарем объяснимы: в программе не конкретизируется содержание данного умения, а в учебнике не раскрывается система работы по его формированию. Научные исследования в этой области пока не нашли полноценного методического воплощения в силу относительной новизны постановки задачи обучения работе со словарями в начальной школе [Лаврова 2005; Пикалова 2000]. В такой ситуации приобретает особую актуальность решение задачи конкретизации содержания и планируемых результатов обучения работе со словарями, разработка учебно-методического обеспечения этого процесса.

Необходимо также отметить, что в большинстве учебников даже при наличии достаточного количества упражнений, требующих обращения к словарикам в справочной части учебника, эпизодически встречаются или вовсе отсутствуют задания, побуждающие детей к использованию отдельных лексикографических изданий. Следовательно, учебником не обеспечиваются условия для перехода от использования в учебной ситуации упрощенной версии указанного словаря к самостоятельному поиску необходимой информации в полноценном лингвистическом словаре.

Очевидно, что эффективное формирование и развитие у младших школьников лексикографической компетентности предполагает соответствующее обеспечение этого процесса, и прежде всего наличие учебных словарей.

В современной лексикографии учебный словарь определяется как лексикографическое произведение, специально предназначенное для обучения языку и выполняющее учебную, справочную, нормативную и систематизирующую функции [Денисов 1993]. Реализация учебным словарем этих функций возможна при условии точного определения учебных целей, для достижения которых он предназначен, учета возрастных и образовательных особенностей адресата при отборе словника, определении структуры словаря, глубины и широты лексикографической интерпретации описываемых единиц.



В начальном образовании необходим учебный словарь, составленный с учетом возрастных особенностей и информационных потребностей младших школьников. Это особый вид словаря, который «отличается почти по всем параметрам не только от академических словарей, но и от учебных словарей для средней и старшей ступеней образования» [Сдобнова 2014 : 75]. Младший школьник по уровню своей языковой и лингвистической компетенции значительно отличается и от взрослых носителей языка, и от учащихся основной школы, поэтому он не может, как правило, эффективно пользоваться словарями, предназначенными для этих категорий пользователей: трудно ориентироваться в словаре большого объема, сложная система помет, большое количество сокращений затрудняют поиск необходимой информации. Поэтому учебный словарь для младших школьников, с одной стороны, должен представлять информацию в доступной форме, а с другой – научная информация, источником которой является словарь, не должна в связи с этим искажаться, чтобы в дальнейшем это не потребовало переучивания.

В арсенале современного учителя начальной школы имеются отдельные лексикографические издания, адресованные младшему школьнику. Это орфографические словари (Е.Н. Леонович; П.А. Грушников), целый ряд толковых словарей (А. А. Бондаренко; М.Л. Кусова и др.; Н.М. Неусыпова, О.М. Стригина), орфоэпический словарь (А.А. Бондаренко, И.В. Гуркова), словарь синонимов и антонимов (М.Р. Львов), словообразовательные словари (И.В. Курочкина, А. П. Сдобнова; И.В. Гуркова), комплексные словари, представляющие слово в разных аспектах (В.В. Репкин; С.В. Зотова), и др. Эти словари составлены с учетом возможностей и потребностей адресата и могли бы выступать средством формирования у обучающихся умения работать со словарем как источником информации, востребованной в процессе коммуникации (например, для выяснения значения или уточнения правильности произношения незнакомого слова) и в процессе обучения языку (например, для уточнения морфемного состава слова).

Однако существует немало проблем, связанных с использованием этих словарей на уроках русского языка, и лишь отчасти это проблемы материального обеспечения – не всегда в школьной библиотеке имеется достаточное количество словарей, чтобы на уроке каждый ученик мог с ними работать под руководством педагога. Эти проблемы частично решаются размещением в современных учебниках русского языка разнообразных словариков, а также использованием современных технологий (электронных словарей), демонстрационного и раздаточного материала с образцами словарных статей.

Проблемы другого рода выявляются при наблюдении за использованием словарей на уроках: зачастую со словарем работает педагог или один из учеников, а остальные наблюдают; далеко не всегда на уроке создаются условия для возникновения у детей потребности обращения к словарю; редко организуется целенаправленное обучение ориентировке в структуре словаря, словарной статьи, чтению и пониманию словарных помет, сокращений. Проведенное нами анкетирование учителей начальных классов помогло определить причины такого положения вещей.

Для оценки ориентации педагогов в способах и средствах формирования поведенческого компонента лексикографической компетентности учителям было предложено назвать словари, которыми пользуются ученики в процессе обучения, и оценить их доступность: наличие в школьной, классной, домашней библиотеке. Результаты опроса показали, что педагоги не ориентируются в словарях, адресованных младшему школьнику, и не осознают необходимости применения в процессе обучения школьных словарей в дополнение к словарикам учебника русского языка.

Большинство учителей отметили, что систематически ученики пользуются орфографическим словариком, эпизодически – толковым; словари на электронных носителях не назвал никто из опрошенных педагогов, а из отдельных лексикографических изданий были названы только словари С.И. Ожегова и В.И. Даля, хотя, как правило, ими пользуется не ученик, а педагог. Названные словари не являются учебными,

не соответствуют уровню лексикографической компетентности младшего школьника, а словарь В. И. Даля, кроме того, не является оптимальным источником востребованной в процессе обучения русскому языку информации, поскольку отражает русский язык предшествующих эпох. По-видимому, неразличение педагогами субъектов деятельности с этими словарями, а также затруднения при оценке доступности лингвистических словарей разных типов в школьной библиотеке свидетельствуют о недостаточном понимании необходимости создания в процессе обучения условий для приобретения каждым ребенком опыта информационной деятельности со словарем.

Таким образом, анализ учебников по русскому языку для начальной школы и опрос педагогов подтвердил наши предположения о причинах недостаточной эффективности обучения младших школьников использованию лингвистических словарей. Во-первых, не все компоненты информационной компетентности обучающихся в процессе работы со словарями формируются целенаправленно и на необходимом уровне. В частности, методическая база формирования мотивационно-ценностного, операционно-деятельностного и поведенческого компонентов несовершенна: необходима конкретизация содержания обучения, систематизация методических приемов, разработка системы информационно-поисковых заданий, требующих обращения к словарям. Во-вторых, существует проблема использования средств обучения, адекватных цели формирования информационной компетентности школьников, – учебных лексикографических изданий, разработанных с учетом уровня лексикографической, лингвистической и языковой компетентности пользователя. Причем эта проблема выявляется не столько на материально-техническом, сколько на мотивационном и методическом уровне: педагогами не осознается значимость таких изданий в процессе обучения и, как следствие, отсутствует методическая система их использования как средства формирования информационной компетентности школьников.

### ***2.3. Содержание и планируемые результаты обучения младших школьников использованию словарей русского языка***

В задачи нашего исследования входит конкретизация содержания работы по формированию информационной компетентности младших школьников в области использования словарей русского языка, представление этого содержания в виде планируемых результатов освоения программы начального общего образования.

Главной целью и результатом обучения школьников деятельности со словарями русского языка является лексикографическая компетентность – способность и готовность обучающихся квалифицированно обращаться к лингвистическому словарю как источнику информации для решения учебных, познавательных и коммуникативных задач. Рассматриваемая нами как частное проявление информационной компетентности личности, эта способность включает ценностное отношение к словарю и содержащейся в нем информации; наличие мотивации к информационной деятельности со словарем; систему знаний о словарях и способах работы с ними; комплекс умений, обеспечивающих поиск, извлечение и использование лексикографической информации; опыт использования лингвистических словарей для решения познавательных и коммуникативных задач.

Исходя из этого примерное содержание обучения младших школьников информационной деятельности со словарями русского языка определяется как комплекс знаний о лингвистическом словаре как информационном источнике и формирующихся на их основе умений, необходимых для поиска, извлечения и использования лексикографической информации.

Ориентировочной основой для информационных учебных действий со словарями русского языка выступают следующие знания:

- представление о круге вопросов, разрешаемых с помощью словаря: что значит слово, как оно пишется и произносится, как изменяется, с какими словами, близкими или

противоположными по значению, связано, в какие устойчивые выражения входит;

- знания о лингвистических словарях, которые помогают ответить на эти вопросы: орфографическом, орфоэпическом, толковом, фразеологическом, словаре синонимов, антонимов;

- знания о структуре лингвистического словаря, назначении его частей, порядке расположения словарных статей;

- знания о структуре и содержании словарной статьи изучаемых словарей.

Данный комплекс лексикографических знаний дает общее представление о том, что необходимо сделать предметом наблюдения и осознания школьником на уроках русского языка. При этом сами словари, рассматриваемые учащимися, их количество и разнообразие могут варьироваться в зависимости от конкретных условий обучения. Педагогу важно понимать, что, опираясь только на словарики учебника, сколь бы разнообразны они ни были, невозможно вооружить школьников знаниями о структуре словаря, о наличии в нем специального аппарата, необходимого для ориентировки в словаре и извлечения из него необходимой информации, а значит, нельзя и подготовить детей к самостоятельной деятельности даже с учебным словарем. В то же время Словарь русского языка С.И. Ожегова, знакомый учителям и предлагаемый ими учащимся для выполнения учебных заданий, для этой цели тоже не подходит, так как уровень читательской и лингвистической подготовки учащихся начальной школы не позволит им освоить содержание пояснительной части этого словаря даже с помощью учителя. Необходим учебный словарь, адресованный младшим школьникам, структура которого приближена к структуре общих словарей русского языка соответствующего типа.

Перечисленные выше первоначальные лексикографические знания служат базой для сознательного освоения учащимися комплекса информационных действий со словарями:

- осознание лингвистического затруднения и формулирование лексикографического запроса;

- определение типа словаря (в пределах изученных типов) и выбор словаря в соответствии с запросом;
- ориентировка в словаре: выделение в нем пояснительной и словарной части; выделение в пояснительной части элементов, облегчающих поиск информации (цель словаря, описание словарной статьи, список сокращений); поиск в словаре нужной словарной статьи;
- ориентировка в структуре словарной статьи: выделение заголовка статьи, других частей (в соответствии с типом словаря); поиск в статье необходимой информации, чтение и понимание словарных помет; использование ссылок.

Для формирования этих действий как компонентов целостной информационной деятельности важно, чтобы учащиеся осваивали их, понимая место и роль каждого из них в структуре деятельности. При этом в учебной работе может быть развернуто только одно из действий или даже отдельная его операция, для того чтобы сосредоточить внимание детей на способах его (ее) осуществления, но представлены они должны быть как элементы осмысленной деятельности, для чего в процессе обучения создаются ситуации, мотивирующие обращение к словарю для решения учебных задач. Постепенно школьники переходят к самостоятельному использованию полученной из доступных словарей информации для решения таких задач, как проверка правописания, правильности произношения слова, правильности разбора слова по составу, определение и объяснение лексического значения незнакомого слова (выражения), определение грамматических признаков слова.

В соответствии с концепцией ФГОС, содержательной и критериальной основой для разработки образовательных программ, методических рекомендаций по их освоению обучающимися, системы оценки качества их освоения являются планируемые результаты [ФГОС НОО]. В условиях недостаточной ориентировки многих педагогов в содержании, способах и средствах обучения младших школьников использованию словарей считаем необходимым конкретизировать общее понимание результатов освоения учащимися навыков работы с информацией, представленное

в стандарте и примерной основной образовательной программе образовательного учреждения.

Опираясь на общие подходы к системе оценки планируемых результатов в начальной школе [Оценка достижения планируемых результатов 2010 : 5-13], структуру информационной деятельности и ее операционный состав, уточним требования к планируемым результатам формирования информационной компетентности обучающихся на материале словарей русского языка на ступени начального общего образования:

I. Выпускник научится:

- осознавать и формулировать информационный запрос, удовлетворяемый с помощью лингвистического словаря, при решении учебных задач;
- ориентироваться в многообразии лингвистических словарей, определять тип словаря и выбирать словарь в соответствии с запросом;
- ориентироваться в словаре для школьников, находить в нем необходимую информацию о слове (выражении);
- использовать полученную из словаря информацию для решения учебных задач.

II. Выпускник получит возможность научиться:

- осознавать значимость словаря как средства накопления и хранения языковой и культурологической информации;
- осознавать социальную и личностную значимость словаря как источника лингвистической информации;
- удовлетворять свои познавательные и коммуникативные потребности с помощью лингвистических словарей разных типов и приобретать опыт обращения к словарям и их чтения;
- соблюдать правила этики при использовании информации из словаря.

Каждый из планируемых результатов базового уровня уточняется в виде перечня умений, необходимых для достижения данного результата (табл. 1).

Таблица 1

**Планируемые результаты освоения  
программы начального общего образования  
в области использования словарей русского языка**

Планируемый результат	Умения, характеризующие достижение планируемого результата
Выпускник научится осознать и формулировать информационный запрос, удовлетворяемый с помощью лингвистического словаря, при решении учебных задач.	1) осознать затруднение при выполнении учебного задания, связанное с незнанием лексического значения слова, его строения, произношения или правописания; 2) формулировать цель обращения к словарю (в виде вопроса или целевой установки).
Выпускник научится ориентироваться в многообразии лингвистических словарей, определять тип словаря и выбирать словарь в соответствии с запросом.	1) определять тип словаря и его назначение по названию; 2) определять тип словаря и его назначения по предисловию, пояснительной части, аннотации; 3) выбирать словарь определенного типа в соответствии с запросом.
Выпускник научится ориентироваться в словаре, находить в нем необходимую информацию о слове (выражении).	1) ориентироваться в структуре словаря, находить в нем пояснительную и словарную части, список условных сокращений; 2) находить нужную словарную статью, приводя слово к начальной форме и используя знание алфавитного порядка расположения слов в словаре; 3) использовать информацию из вспомогательных частей словаря (вводной статьи, списка условных сокращений) при чтении словарной статьи; 4) ориентироваться в структуре словарной статьи словариков учебника русского языка (толкового, фразеологического, грамматического,



	<p>синонимов, антонимов и т.д., в зависимости от учебника);</p> <p>5) ориентироваться в структуре словарной статьи орфографического словаря;</p> <p>6) ориентироваться в структуре словарной статьи школьного толкового словаря;</p> <p>7) читать словарную статью школьного словаря и извлекать из нее необходимую информацию, опираясь на знание ее структуры и используя разные виды чтения в зависимости от цели обращения к словарю.</p>
<p>Выпускник научится использовать полученную из словаря информацию для решения учебных задач.</p>	<p>1) проверить правильность написания слов с помощью словаря;</p> <p>2) объяснить лексическое значение слова и привести пример его употребления с опорой на прочитанную статью из толкового словаря;</p> <p>3) выполнить лексико-грамматическое задание или проконтролировать правильность его выполнения с помощью словаря.</p>

Приведенный в таблице перечень умений, по нашему мнению, характеризует базовый уровень освоения младшими школьниками информационной деятельности с лингвистическими словарями и может быть для педагога ориентиром при планировании и осуществлении процесса формирования информационной компетентности учащихся на уроках русского языка. На его основе определяются и виды деятельности учащихся, которые обеспечат им овладение системой информационных учебных действий со словарями, и виды словарей, с которыми они учатся работать.

К видам деятельности учащихся на уроках русского языка, необходимым для усвоения информационных учебных действий со словарем, относятся:

- выделение слов (выражений), о значении, произношении или правописании которых необходимо справиться в словаре;

- формулирование цели обращения к словарю;
- ознакомление со словарем (или определенным типом словаря) и его элементами: чтение-рассматривание обложки, титульного листа, страниц со словарными статьями, анализ пояснительной части словаря, чтение вводной статьи, чтение и анализ списка условных сокращений;

- определение типа и назначения словаря по известным приметам;

- соотнесение цели обращения к словарю и типа словаря;

- выбор словаря для решения определенной учебной задачи;

- поиск словарной статьи в словаре и осознание приемов поиска;

- чтение и анализ структуры словарной статьи, извлечение из нее необходимой информации;

- поиск необходимой для понимания словарной статьи информации;

- составление словарной статьи для словаря;

- обращение к словарю при выполнении учебного задания.

Вовлекая учащихся в деятельность со словарем (словариком учебника), учитель сначала руководит действиями детей, помогает им осознать способы действия, контролирует правильность их выполнения, организует взаимодействие учащихся в группах, затем учащиеся действуют самостоятельно, выполняя учебные задания, требующие обращения к словарю, на уроках или во внеурочное время.

Необходимым и достаточным для последующего обучения в основной школе является освоение школьных словарей двух типов: орфографического и толкового, так как они позволяют младшим школьникам успешно решать с их помощью учебные задачи. Словарики в учебнике русского языка выступают в качестве средства подготовки учащихся

к деятельности со словарем, дают возможность расширить представления о типах словарей и той информации, которую можно из них извлечь, помогают организовать самостоятельную познавательную деятельность учащихся на уроке, однако овладеть всей системой информационных действий на материале этих словариков невозможно.

Представленные выше планируемые результаты задают критерии выбора словарей, используемых как средство формирования информационных учебных действий. В структуре словаря обязательно наличие аппарата ориентирования в словаре, пояснительной части, адресованной учащимся и составленной с учетом их возможностей; содержание, структура и оформление словарной статьи должны быть приближены к соответствующим параметрам статьи общего словаря, в то же время материал, отраженный в словаре, объем словника, способы подачи информации о словах должны соответствовать уровню речевой и лингвистической компетенции младших школьников.

#### ***2.4. Формирование лексикографической компетентности младших школьников с использованием учебного словаря трудностей русского языка***

Для освоения опыта обращения к словарям каждый ученик должен иметь возможность действовать самостоятельно, что предъявляет определенные требования к оснащению учебного процесса. У каждого ученика есть словарь в учебнике, однако такие словарики не могут рассматриваться как основное средство формирования лексикографической компетентности школьников. Для этой цели должны использоваться специальные учебные лексикографические пособия, адресованные младшим школьникам, учитывающие уровень их языковой, лингвистической и лексикографической компетентности [Кусова, Плотникова 2011; Сдобнова 2014].

Толковый и орфоэпический словари, словари синонимов и антонимов, предназначенные для младших школьников, для учащихся средней школы, могут быть общими и находиться в классной комнате в свободном доступе, чтобы ученик мог

воспользоваться ими в случае необходимости. Однако для обучения правильному типу деятельности со словарем необходимо специальное дидактическое средство, которое, с одной стороны, было бы в личном пользовании каждого ученика (чтобы можно было организовать коллективную и индивидуальную работу со словарем на уроке) и, с другой стороны, обеспечивало бы формирование всех компонентов лексикографической компетенции.

По нашему мнению, таким лексикографическим пособием может быть учебный словарь трудностей русского языка, который создавался с учетом структуры формируемой с его помощью компетентности [Кусова, Плотникова 2014]. Основопологающим при его составлении был принцип учебно-методической целесообразности, проявляющийся в учете задач обучения родному языку на определенном этапе, а также возрастных и образовательных особенностей адресата при определении структуры словаря, отборе словника, параметров и способов лексикографического описания.

В словник данного словаря включены единицы, которые вызывают у носителей языка или обучающихся языку затруднения при использовании в речи. Это облегчает мотивацию обращения младших школьников к данному словарю, делает его действительно востребованным в процессе обучения родному языку и другим учебным дисциплинам. Таким образом, именно этот тип словаря, отражающий реальные языковые трудности детей, помогает формированию мотивационно-ценностного компонента лексикографической компетентности. Значимость такого словаря в учебном процессе возрастает и в связи с решением задачи формирования у учащихся представлений о нормах русского литературного языка [ФГОС НОО].

При отборе словника оценка единицы как трудной производилась на основе зафиксированных в речи школьников ошибок, связанных с ее употреблением, описанных в работах А.А. Бондаренко, М.Л. Каленчук, В.И. Капинос, М.Р. Львова, М.С. Соловейчик, В.К. Харченко, С.Н. Цейтлин и др., а также представленных в собранном авторами речевом материале.

В словаре нашли отражение следующие виды трудностей младших школьников в овладении русским языком (\* помечены ошибки в речи учащихся):

### 1. Орфоэпические трудности:

а) произношение в соответствии с написанием групп согласных в словах (*скучный, чтобы, помощник*);

б) неверное произношение твердых и мягких согласных перед *е* в заимствованных словах (*модель, свитер, музей*);

в) нелитературное произношение слов: произношение твердых губных согласных вместо мягких (\**се[м]*, \**поста[ф]те*); замена [м] на [н] перед губными согласными (\**ко[н]байн*, \**ко[н]пот*); вставка лишних согласных (\**по[т]скользнулся*, \**на[т]смешка*);

г) неверное ударение в словах, в том числе в омографах (\**катáлог; áтлас – атлáс*);

д) неверное ударение в формах слов: падежных формах существительных (\**шарфа́, \*люды́м*), кратких формах и формах сравнительной степени прилагательных (\**правы́, \*красивее́*), формах глаголов (\**звóнит, \*пóняла, \*поло́жить*).

### 2. Трудности формообразования:

а) ошибки в образовании форм существительных: форм именительного и родительного падежа множественного числа (\**облаки, \*иофера; \*солдатов, \*нет апельси́н*); изменение формы несклоняемых существительных (\**на пиани́не*); неправильное образование формы в связи с неверным определением родовой принадлежности существительного (\**с пovidло́й, \*без тюли́, \*с тапочко́м*); образование форм числа у неизменяемых по числу существительных (\**качель сломалась*);

б) ошибки в образовании форм прилагательных: форм сравнительной степени (\**более красивее, \*толстее*);

в) ошибки в образовании форм глаголов: форм времени (\**замерзнул, \*растерел, \*ездит, \*баловается, \*хочут*); повелительного наклонения (\**стери с доски*); форм глаголов из разнокоренных видовых пар (\**ложит, \*укладить*); образование отсутствующих в парадигме форм 1-го лица (\**очутю́сь*);

г) использование просторечных притяжательных местоимений (\**ихний, \*ейный*).

### 3. Трудности словоупотребления:

а) неправильный выбор варианта падежной формы (*положите мне \*сахарка, \*на береге*);

б) неверное употребление падежных форм местоимения он (она, оно, они) с начальным Н и без него (*\*к ему*);

в) неверное употребление слов в связи со смешением паронимов (*\*рыбий суп, \*наперерез отказался*).

### 4. Трудности согласования и управления:

а) ошибки в согласовании, связанные с неверным определением рода существительных: несклоняемых (*\*пони бегала*); существительных с нулевым окончанием и основой на мягкий согласный или шипящий согласный (*\*глубокий прорубь, \*синий гуашь*); существительных, употребляемых преимущественно во множественном числе (*\*без одной валенки, \*мой тапочек*);

б) ошибки в управлении, связанные со смешением паронимов (*\*одеть пальто, \*оплатить за проезд*);

в) ошибки в управлении, связанные с унификацией управления близких по семантике слов (*рассказать о поступке – \*описать о поступке, \*признаться о поступке; доволен победой – \*рад победой*).

Многие трудности, отраженные в словаре, являются общими для всех носителей языка. В словаре, адресованном младшему школьнику, эти трудности описываются с учетом возрастных особенностей учащихся начальной школы.

Условием формирования поведенческого компонента лексикографической компетентности является активное использование словаря учеником при изучении всех учебных предметов, в разных видах деятельности. Поэтому в словнике учебного словаря трудностей отражены все актуальные для младшего школьника предметные области, единицы отбирались из учебных книг по разным дисциплинам с учетом их коммуникативной значимости для детей данной возрастной группы.

Словарь трудностей является по определению комплексным и дает характеристику описываемых единиц в разных аспектах [Козырев, Черняк 2004 : 175-180]. Это делает его использование в учебном процессе не только методически

оправданным, но и удобным, так как ученик получает всю необходимую для овладения нормативным словоупотреблением информацию из одного источника. Кроме того, комплексный характер словаря позволяет на его основе организовать работу по ознакомлению со способами представления лексикографической информации в словарях разного типа (толковом, орфоэпическом, грамматическом, словаре сочетаемости, словаре паронимов и омонимов), благодаря чему учащиеся в деятельности со словарем трудностей будут осваивать лексикографические знания, умения и навыки.

Способы представления лексикографической информации в данном словаре ориентированы на младшего школьника, учитывают его когнитивный, речевой опыт и лингвистические знания. Описание включенных в словарь единиц содержит необходимый минимум параметров, который обеспечивает преодоление реальных или возможных трудностей в речи школьников и является доступным для их восприятия. В этот минимум входит орфоэпическая информация о слове и тех его формах, которые могут вызвать затруднения у младших школьников; информация о грамматических признаках слова, важная для его правильного употребления; об особенностях образования форм слова; о семантике слова, о его грамматической и лексической сочетаемости.

Жанр словаря трудностей не предполагает полного единообразия описания разных единиц, поэтому количество и состав параметров в разных словарных статьях различаются, так как они определяются с учетом трудностей использования в речи конкретной единицы. Постоянной для всех словарных статей является информация о нормах правописания и ударения. Если существующими словарями в рамках литературного языка нормативными признаются варианты постановки ударения в слове, эти варианты указываются. То же самое происходит в представлении норм произношения, формообразования. Информация о значении слова дается в связи с паронимами и по отношению к словам, являющимся новыми для младшего школьника. Парадигма форм слов изменяемых частей речи воспроизводится фрагментарно, чтобы акцентировать внимание учащихся именно на трудных формах, т.е. характеристика

включенных в словарь единиц содержит необходимый минимум параметров, который обеспечивает преодоление реальных или возможных трудностей в речи школьников и является доступным для их восприятия. Поэтому, например, ограниченно приводятся причастные и деепричастные формы глаголов.

В качестве обязательного элемента в словарную статью включается иллюстративный материал – примеры употребления слова в речи. Это обусловлено учебно-методической целесообразностью: примеры демонстрируют сочетаемость слова, служат для закрепления правильного словоупотребления, способствуют активизации слова в речи детей. И иллюстрации, и способы представления лексикографической информации доступны для восприятия учащимся начальных классов. Например, заголовочной единицей данного словаря может быть слово не только в начальной форме, так как младший школьник не всегда способен соотнести форму слова, о которой он должен справиться, с его начальной формой. Например, пытаясь найти информацию о том, как произносится слово *красивее* или *красивейший*, ученик может не обратиться к статье КРАСИВЫЙ, у него еще нет соответствующих грамматических знаний (о степенях сравнения прилагательных).

Наряду с традиционными способами и средствами представления лексикографической информации (шрифтовое выделение, частичная транскрипция, общепринятые словарные пометы и др.), используются адаптированные к восприятию младшего школьника: отдельные словарные статьи для некоторых форм слова; обязательное указание ударения во всех приведенных формах описываемого слова; минимум грамматической информации; привычные для школьников сокращения.

В словаре принят алфавитный порядок расположения словарных статей, как и в большинстве словарей русского языка. Словарные статьи не имеют единой структуры, так как они могут содержать разную информацию, однако последовательность представления информации, как правило, сохраняется: заголовочная единица – орфоэпическая информация – грамматическая информация – семантическая информация – примеры употребления.



Например:

**АКВАРЕЛЬ** • аква[р'э]ль

акварэли, ж.

*Самое удивительное свойство акварэли – прозрачность (энц.). Пейзаж написан акварэлью.*

## **МЁНЕЕ**

Не допускается употребление со *сравн. ф.* прилагательных и наречий. ! НЕ менее выше, менее важнее и т.п. Правильно: *мёнее высо́кий и мёнее высока́ мёнее ва́жный и мёнее ва́жной* т.п.

*Стало сильнее морозить, начала образовываться корка, отпечатки следов делались всё мёнее ясными* (М.Пришвин). *Побывать в хакасской глубинке ничуть не мёнее интересно, чем в дельте Амазонки (газ.).*

## **ХЛЕБ**

хле́ба

1. *мн. хле́бы, хле́бов. Печёный хлеб. И остался у меня в памяти с тех пор запах пеклеванного хле́ба, такой только в Воронеже до войны пекли, больше нигде не встречал: круглые хле́бы, верхняя корка, как обливная, разрежешь, а он ноздреватый, будто сыроватый чуть-чуть* (Г. Бакланов).

2. *мн. хлеба́, хлебо́в. Злаковые растения. Погода стояла жаркая. Спели хлеба́* (Б. Екимов).

Единицей словарной статьи может быть не отдельное слово, а сопоставляемые в каком-либо отношении слова, например:

## **ДОВО́ЛЕН – РАД.**

Сходны по значению, но употребляются по-разному.

*Дово́лен* (кем-чем?) сыном, отпуском. *Старик ужасно был дово́лен своим Приёмышем, и все разговоры в конце концов сводились на него* (Д. Мамин-Сибиряк).

*Рад* (кому-чему?) сыну, отпуску. *Элли была страшно ра́да этим подаркам и тотчас же надела баимачки и шапку* (А. Волков).

В структуре словаря три части: пояснительная, словарная и справочная. В пояснительной части дается краткая характеристика словаря: определено его назначение, описаны его структура, содержание, устройство словарной статьи, даются рекомендации по работе со словарем. Эта часть

адресована младшим школьникам и составлена с учетом их возрастных возможностей, что позволяет организовать на уроке работу по ориентировке в структуре словаря и обучению универсальным способам действия при использовании любого словаря.

В справочной части словаря представлена в табличном изложении систематизированная информация о парадигме форм имен существительных, имен прилагательных, глаголов. Традиционные для младших школьников ошибки в образовании форм именительного и родительного падежей множественного числа существительных определили наличие соответствующих таблиц, при обращении к которым школьник сможет увидеть некоторые закономерности в образовании данных форм, а также изменения в основе существительных, проявляющиеся в процессе формообразования. Парадигма имен прилагательных в данной части словаря представлена краткими формами качественных прилагательных, формами степеней сравнения. При образовании этих форм в речи часто появляются ошибки в силу подвижности русского ударения.

Информация о глагольном формообразовании отражена в таблицах, где представлены нормы формообразования и определены нормы постановки ударения в глагольных формах. Способ расположения материала во всех глагольных таблицах – гнездовой; гнезда расположены с учетом алфавитной последовательности заглавных слов. В состав гнезда включаются, кроме глаголов, содержащихся в данном словаре, другие однокоренные глаголы, не представленные отдельными словарными статьями. Отбор глаголов подчинен принципу – показать закономерности формообразования в данном гнезде, закономерности произношения. Использование гнездового способа расположения глагольного материала позволяет ввести новую информацию о словообразовательных связях слов, рядах однокоренных слов (на уровне глаголов), расширить список глаголов. Например, в гнездо глаголов с заглавным *тереть* кроме описанных в словаре *вытереть*, *растереть* приведены *втереть*, *вытереться*, *обтереть*, *обтереться*. Переход от первого раздела словаря ко второму обеспечивается указанием на включение глагола в ту или иную таблицу.

Например:

### **ТЕРЁТЬ**

*наст.* тру, трёшь, трёт, трём, трёте, трут; *прош.* тёр, тёрла, тёрло, тёрли; *пов.* три

*Трёте яблоки на пюре. Люди тёрли кусочки сухого дерева, чтобы получить огонь. Три мел, чтобы получился порошок.*

См. 3.3. **тереть**.

Работая со словарем, учащиеся учатся воспринимать информацию, представленную различными способами: лексикографическим описанием и табличной систематизацией.

Таким образом, учебный словарь трудностей русского языка для младших школьников нацелен на формирование у учащихся всех компонентов лексикографической компетентности, так как ее структура учтена при его создании наряду с возрастными особенностями адресата. Словарь имеет ряд характеристик, которые делают его востребованным в учебном процессе, и рассматривается нами как дидактическое средство формирования у учащихся лексикографической компетентности.

В процессе формирования информационных учебных действий на материале учебного словаря трудностей русского языка можно выделить три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе происходит ознакомление учащихся со словарем трудностей русского языка, формирование у них мотивации обращения к этому словарю и обучение формулированию лексикографического запроса. Рекомендуются использовать такие приемы, как беседа об ошибках в речи, которые мешают общению; беседа, направляющая внимание учащихся на затруднения в речи, которые возникают у говорящих и пишущих на родном языке; задания, побуждающие к осознанию затруднений в собственной речи и формулированию вопросов о произношении, значении и употреблении слова; беседа о значении словарей; рассказ учителя о словарях и их типах; коллективный проект «Кому и зачем нужны словари русского языка?»; рассказ учителя о словаре трудностей (ортологическом) и его значении.

Мы считаем, что начать работу с учебным словарем трудностей русского языка для младших школьников целесообразно в третьем классе, когда ученики уже могут эффективно его использовать. К началу третьего класса дети уже достаточно хорошо читают, чтобы ориентироваться в словаре довольно большого объема (словарь включает около 1500 слов); знакомы с другими типами словарей (орфографическим, орфоэпическим, толковым) хотя бы на примере словариков в учебнике, имеют опыт использования этих словариков; владеют некоторыми грамматическими понятиями и соответствующими терминами, без чего использование словаря трудностей будет затруднено.

Для ознакомления учащихся со словарем необходимо создать проблемную ситуацию, обнаруживающую незнание произношения или употребления слова. Поскольку дети этого возраста не склонны сомневаться в правильности своей речи, важно поставить их в такие условия, когда очевидным становится существование разных мнений относительно того, как нужно сказать. Например, предложив детям вслух прочитать предложение *В десять часов на Красной площади начался военный парад*, можно вызвать столкновение мнений разных учеников о произношении слова *начался*: *на́чался, нача́лся или начался?* Зафиксировав проблему на доске в виде альтернативных вариантов произношения, предлагаем ученикам задуматься: а так ли важно знать, как правильно произнести слово? В ходе беседы приходим к выводу, что нужно стараться говорить правильно, если мы хотим, чтобы нас понимали и воспринимали как культурных, образованных людей. Затем начинаем поиск решения проблемы: где можно получить ответ на наш вопрос? Последовательно проверяем: 1) в учебнике есть словарик «Произноси слова правильно!», обращаемся к нему и ответа не находим (в учебнике Т. Г. Рамзаевой 3-го класса имеются только формы *нача́л, началá, нача́ли*); 2) в школьном толковом словаре (например, в Школьном учебном словаре русского языка В. В. Репкина этого слова нет). Обсуждаем, почему авторы не поместили в толковый словарь для школьников это слово, и приходим к выводу, что с точки зрения лексического значения слово нетрудное, оно хорошо знакомо

даже детям, а главная задача толкового словаря – объяснить значение слова. После этого учитель сообщает, что есть особый тип словаря, в котором собраны ответы на трудные вопросы о произношении и употреблении слов, – словарь трудностей русского языка. Именно этот словарь помогает научиться говорить правильно. Под руководством учителя дети находят нужную словарную статью, или статья воспроизводится на слайде презентации (если нет возможности каждому ученику работать со словарем). После чтения и анализа словарной статьи дети читают предложение, правильно произнося трудную форму глагола.

На основном этапе учащиеся в практической деятельности со словарем под руководством и наблюдением учителя осваивают комплекс лексикографических знаний и умений, необходимых для его использования. Формируются знания о структуре словаря трудностей, для чего организуется анализ структуры и содержания словаря: выделяются части (пояснительная, словарная, справочная), дается характеристика их содержания, определяется порядок следования словарных статей, отмечается наличие внутренних ссылок в словарной части.

Для формирования умения ориентироваться в словаре (находить нужную словарную статью, пользоваться ссылками для перехода от одной части словаря к другой, читать и понимать используемые в словаре сокращения) предлагаются и выполняются под руководством учителя задания, требующие поиска слова в словаре по сформулированному запросу и обращения к разным частям словаря: к списку сокращений, к справочным таблицам.

Школьники учатся также ориентироваться в словарной статье (видеть части статьи, находить нужную информацию о слове). С этой целью учитель знакомит с видами и структурными особенностями словарных статей, проводит анализ словарных статей разных видов, демонстрирует особенности их оформления, упражняет в выделении элементов словарной статьи, содержащих запрашиваемую информацию. Можно предлагать учащимся самим составлять словарные статьи, подобные статьям словаря трудностей.

Вовлечение учащихся в работу со словарем должно быть постепенным, так как разные типы словарных статей требуют большей или меньшей лингвистической компетенции пользователя. Обращение за справкой о произношении многих слов не требует знаний грамматики, в соответствующих статьях нет никаких грамматических помет : *АВГУСТОВСКИЙ*; *ГОРЧИЧНИК* (горчи[ш]ник); *ЗАВИДНЫЙ*; *ОДЫШКА* (НЕ *отдышка*) и под. Грамматические пометы отсутствуют также в статьях , где показано различие между омонимами или паронимами: *АТЛАС* – *АТЛАС*; *АДРЕСАНТ* – *АДРЕСАТ*. Именно с обращения к таким статьям нужно начинать работу со словарем. Постепенно, по мере изучения основных частей речи и их грамматических признаков учащиеся осваивают извлечение необходимой информации из статей , включающих грамматические пометы : *ГНЕЗДОВЬЕ*, *род. мн. гнездовий*; *ТЮЛЬ*, *тюля, м.*; *ЖЕЛЕ*, *неизм., ср.*; *КРАСИВЫЙ*, *кр. ф. краси́в, краси́ва, краси́вы, сравн. ф. краси́вее и краси́вей* ; *ЖЕЧЬ*, *наст. жгу, жжёшь, жжёт, жжете, жгут, прош. жёг, жгла, пов. жги*. Такие статьи не только больше по объему, но и сложнее по своей структуре.

При организации учебной деятельности школьников со словарем создаются условия для совершенствования мотивационно-ценностного компонента лексикографической компетентности: учащиеся убеждаются в значимости той информации, которую они могут получить из словаря, для решения разнообразных учебных задач. Словарь помогает выполнять грамматические задания (изменение формы слова, определение рода существительных, составление словосочетаний), задания по культуре речи (упражнения в правильном произношении слов, в выборе подходящей формы (слова), в поиске и исправлении речевых ошибок).

Важное условие успешной в этом отношении организации работы со словарем на уроках русского языка – упражнения, в которых дидактический материал и формулировка задания побуждали бы обращаться к словарю. Однако в большинстве учебников русского языка для начальной школы таких упражнений недостаточно. Исключением являются учебники М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко (УМК

«Гармония»), в которых реализуется система работы над трудностями русского языка: некоторые часто нарушаемые нормы формулируются в виде правил, рекомендаций; упражнения насыщены достаточно трудным языковым материалом, при анализе которого учащиеся осознают необходимость овладения определенными правилами произношения, формообразования и словоупотребления; в учебниках для 3-го и 4-го классов есть и специальный словарик грамматических трудностей.

Нормы литературного языка (особенно лексические и грамматические) представлены в учебниках преимущественно в скрытом виде – в образцовых текстах, которые предлагаются учащимся в упражнениях. Копирование образца, безусловно, необходимо для совершенствования правильности речи, однако это не самый эффективный вид упражнения, особенно если учесть, что ребенок с таким же успехом может копировать «образцы» и из речи окружающих его людей, далеко не всегда владеющих литературными нормами и заботящихся о правильности и чистоте речи. Чтобы школьник задумывался о том, правильно ли он говорит, сам искал и находил информацию о слове, которая помогла бы ему правильно его употреблять, нужен «трудный» материал – материал, который вызывает у детей затруднение при его использовании в речи. Именно об этом писал в свое время Л. В. Щерба: «...надо посмотреть, что нашим учащимся трудно в русском литературном языке, в чем они особенно часто ошибаются, и соответственно ориентировать наши школьные учебники русского языка» [Щерба 2003].

Предлагая учащимся материал, не вполне ими освоенный, вызывающий трудности, можно создать необходимую мотивационную базу для изучения родного языка в школе. Столкновение ребенка с трудным материалом послужит основой для развития навыков контроля за своей и чужой речью, для возникновения потребности обращаться к справочной литературе с целью получения ответа на возникающие вопросы. Поэтому для организации работы со словарем трудностей на уроках русского языка необходимо подобрать особый дидактический материал – упражнения,

требующие обращения к словарю трудностей. Приведем примеры таких упражнений.

При изучении темы «Род имен существительных» ученики могут осваивать прием определения рода существительного не только на материале, не вызывающем у носителя русского языка сомнений, как это предлагается в большинстве учебников, но и на трудном материале, сомневаясь в правильности подстановки местоимения, обращаясь к словарю и совершенствуя таким образом свою речь. Предлагаем в обычное упражнение на группировку существительных по родам включить существительные с нулевым окончанием и основой на мягкий согласный или шипящий согласный (*тюль, гантель, лазурь, гуашь* и под.). Когда учащиеся усваивают способ действия по определению рода существительного, употребленного не в начальной форме, в материал упражнений можно включить существительные, используемые преимущественно во множественном числе (*туфли, ботсы* и под.). Определение рода таких существительных может вызывать затруднение даже у взрослых носителей русского языка, поэтому и возникает необходимость обращения к словарю. Желательно, чтобы формулировка задания на первых порах указывала ученику на необходимость обращения к словарю:

Определи род существительных. Проверяй себя по словарю трудностей. *Туфли, тапочки, валенки, кеды, ласты, ботсы.*

Когда изучается тема «Изменение прилагательных по родам» целесообразно использовать конструктивные упражнения, направленные на усвоение учащимися норм согласования. В формулировке задания должно быть указание на необходимость справиться в словаре о роде существительных. Например:

Составь словосочетания, употребляя прилагательное в нужной форме. Подумай: что нужно знать о существительном, чтобы правильно выбрать форму прилагательного? Не ошибиться в выборе формы тебе поможет словарь трудностей. (*Просторный*) *вестибюль, фойе; (крупный) картофель,*



*картошка; (тяжелый) бандероль, гантель; (маленький) колибри, пони.*

При изучении темы «Изменение существительных по числам» учащиеся по заданию могут выписывать из словаря существительные, которые употребляются только в форме множественного числа, а затем составлять с найденными существительными предложения.

Упражнение на конструирование формы слова с опорой на словарь можно предложить при изучении склонения существительных:

Поставь существительное в форму родительного падежа множественного числа. Правильно выбрать окончание тебе поможет словарь. *Много (полотенце, блюдо; абрикос, мандарин, яблоко, дыня, помидор, свекла; грамм, килограмм, центнер; морж, леи, кальмар).*

Подобное упражнение можно использовать и на материале образования формы именительного падежа множественного числа. Выписывание из словаря неизменяемых (несклоняемых) существительных, наблюдение над их употреблением в предложениях, приведенных в иллюстративной части словарной статьи, и самостоятельное составление с ними предложений будет способствовать усвоению норм их употребления.

Для работы со словарем можно предлагать упражнения на выбор варианта из нескольких предложенных: ученики не просто выполняют задание, опираясь на свой речевой опыт, но и доказывают правильность выбора, обращаясь к словарю. Например, для выбора правильной формы в предложении *(Зубы, зубья) у бобров острые, только щепки летят* ученик должен сопоставить формы множественного числа у омонимов ЗУБ<sup>1</sup> и ЗУБ<sup>2</sup>. Выбор слова в предложении *На улице дождь, нужно (одеть, надеть) плащ, чтобы не промокнуть* потребует обращения к статье НАДЕВА́ТЬ (НАДЕ́ТЬ) – ОДЕВА́ТЬ (ОДЕ́ТЬ). Причем для извлечения нужной информации учащимся нужно будет воспользоваться ссылками внутри словаря. Таким образом в процессе выполнения этого упражнения будет формироваться не только знание конкретной

языковой нормы, но и умение работать со словарем как источником информации.

Незаменим словарь и при выполнении упражнений на редактирование, предполагающих обнаружение и исправление речевых ошибок:

Найди и исправь ошибки. Для этого найди в словаре трудностей статьи ОПИСЫВАТЬ, ЗАМЕРЗНУТЬ, КАНИКУЛЫ, ИХ. *В книге автор описывает о загадочном происшествии; Стояли такие сильные морозы, что даже колодец замерзнул; До весенних каникулов осталось всего два дня; Рядом с ихним домом растет большая береза.*

Учащиеся начальной школы не готовы обнаруживать речевые ошибки без подсказки, и указание на словарные статьи, к которым нужно обратиться, поможет заметить ошибку и обоснованно ее исправить.

На заключительном этапе все приобретенные умения совершенствуются в процессе самостоятельной работы со словарем – выполнения учебных заданий с использованием словаря: упражнений по культуре речи на уроках русского языка, при подготовке к чтению вслух на уроках литературного чтения, во время самостоятельной работы с учебником на других уроках, при подготовке выступлений для презентации результатов проектной деятельности.

Таким образом, используя на уроках русского языка словарь трудностей, можно расширять знания учащихся о разных типах словарей русского языка и совершенствовать умение ими пользоваться для поиска информации о правильном произношении и употреблении слова; формировать представления о нормах литературного языка как о правилах использования языковых средств (на конкретных примерах норм произношения, формообразования, словоупотребления) и воспитывать стремление соблюдать их в своей речи. Систематическое использование словаря трудностей русского языка для младших школьников в учебном процессе поможет повысить качество речи учащихся и сформировать у них привычку обращаться к словарю для разрешения трудных вопросов словоупотребления.

Словарь трудностей русского языка для младших школьников может рассматриваться как эффективное дидактическое средство формирования лексикографической компетентности учащихся во всей полноте ее компонентов, и его использование в процессе языкового образования наряду со словариками учебника русского языка позволяет восполнить недостаток заданий в учебнике, целенаправленно формирующих мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный и поведенческий компоненты лексикографической компетентности.

### **3. Методика формирования информационных учебных действий на материале лингвистических учебно-научных текстов**

#### ***3.1. Учебно-научные тексты в начальном языковом образовании***

На уроках русского языка в начальной школе текст выступает в качестве одного из объектов изучения. У учащихся формируются текстовые умения: умение назвать текст, соотнести содержание текста с его названием, определить функциональный тип текста, создать текст определенного типа и т.п. Школьники осваивают коммуникативную функцию текста: у них формируется представление о том, что текст является средством общения и сообщения, что в тексте содержится определенная информация. Очевидно, что информационная составляющая наиболее значима для учебно-научных текстов и именно на материале учебно-научных текстов целесообразно формировать у младших школьников информационную компетентность.

Будучи разновидностью научного текста, учебно-научный текст отличается дидактической направленностью, так как является основной единицей обучения [Митрофанова 1985]. Он строится по законам учебного процесса, отличается дедуктивным изложением и обилием примеров-иллюстраций. Это «сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью, связанностью и

направленное на передачу знаний, т.е. на процесс обучения» [Жеребцова 2007 : 14]. Таким образом, учебно-научный текст всегда информативен и связан с тремя субъектами: автором учебно-научного текста, отбирающим информацию, необходимую с точки зрения овладения учебной дисциплиной, адресатом, характеристики которого во многом определяют содержание учебно-научного текста, и учителем, включенным в процесс освоения школьником содержания учебно-научного текста. Как уже сказано, отбор и обработка информации в учебно-научном тексте осуществляется авторами школьных учебников, поэтому для школьника данный текст выступает источником информации, объектом изучения и понимания, образцом хранения информации. Информация в учебно-научном тексте всегда строго дозирована, что находит отражение в объеме информации и в объеме текста; информация постепенно разворачивается, расширяя и усложняя картину мира обучающегося.

В качестве иллюстрации постепенного «развертывания» информации в учебно-научном тексте можно обратиться к текстам об имени существительном (в качестве источника материала использованы учебники «Русский язык» авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого). В учебнике для первого класса содержится информация о словах-названиях предметов и явлений, отвечающих на вопросы *Кто? Что?* В учебнике для второго класса данный текст дополняется сведениями о принадлежности этих слов к части речи и вводится название части речи «имя существительное». Приводится определение имени существительного как части речи, описывается лексическое значение слов, принадлежащих к именам существительным. Учащиеся знакомятся с некоторыми лексико-грамматическими разрядами имен существительных: одушевленные и неодушевленные имена существительные, собственные и нарицательные, с категорией числа. В третьем классе школьники узнают о категории рода имен существительных и об изменении существительных по падежам и т.д. Очевидно, подобное представление информации помогает школьникам увидеть логику процесса познания: «от старого знания к новому знанию» (об этом подробнее см. [Котюрова,

Баженова 2008]), – что является еще одним аргументом обращения к учебно-научному тексту как важнейшему средству формирования информационной компетентности у младших школьников.

Необходимо обратить внимание и еще на один аргумент обращения к учебно-научному тексту как средству формирования информационной компетентности у младших школьников на уроках русского языка. В учебниках русского языка для начальной школы представлены все основные виды учебно-научных текстов (о видах учебно-научных текстов см. [Тронева 1988]): текст-определение, текст-описание, текст-объяснение, текст-рассуждение, текст-правило. При этом различные типы учебно-научных текстов иногда могут быть объединены в рамках одного текста, например, в учебнике авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной содержится следующий текст:

*Глаголы в неопределенной форме отвечают на вопрос что делать? что сделать?*

*Это начальная форма глагола (текст-определение).*

*Она называется неопределенной, потому что по ней нельзя определить ни время, ни число глагола (текст-объяснение).*

*Неопределенная форма глагола имеет суффиксы -ть, -ти, либо заканчивается на -чь.*

*Перед суффиксом -ть стоят глагольные суффиксы (текст-описание признаков понятия).*

Отметим, что в начале данного учебника задается логика научного текста и логика работы с информацией – «от старого знания к новому знанию». Вводятся условные значки – зрительные опоры, соотносимые с разными информационными умениями, информационные умения соотносятся с конкретными учебными задачами, решаемыми школьниками: *поиск и сбор информации – решаем проблему, открываем новые знания; обработка информации – сравниваем свой вывод с авторским; интерпретация информации, ее хранение – применяем новые знания, развиваем умения*. Используются также условные значки (рамочка), определяющие способы действия с учебно-научным текстом: *правила и определения нужно обязательно запомнить*.

Подчеркнем особую важность этих значков, поскольку нередко, обращаясь к любому учебно-научному тексту, школьники просто заучивают текст, используя наименее эффективный прием обработки информации [Купирова, Суворова 2010]. Но при этом нужно заметить, что в такой же рамочке предлагаются и словарные слова, а под понятие «правила и определения» подводятся все типы учебно-научного текста, например:

1) текст-описание признаков понятий:

*Признаки текста*

*Текст состоит из предложений.*

*Предложения в тексте связаны по смыслу.*

*В тексте о чем-то говорится;*

2) текст-рассуждение:

*Чтобы правильно написать в конце и в середине корня слова буквы, обозначающие парные звонкие и глухие согласные звуки, нужно так изменить слово или подобрать такое однокоренное проверочное слово...;* заметим, что текст-рассуждение приводится и в виде алгоритма *Как пользоваться правилом;*

3) текст-определение:

*Слова, у которых два корня, называются сложными.*

*Звездопад, луноход;*

4) текст-правило:

*Отрицательная частица НЕ с глаголами пишется раздельно: не читал, не любит. Раздельное написание частицы НЕ с глаголами – это орфограмма-пробел.*

Иным способом выделяется текст-объяснение: рядом с текстом-объяснением приводится знак, сигнализирующий, что данный текст содержит материал для дополнительных сведений или материал для наблюдения, например: объяснение, *почему существительные так называются;* объяснение предметной семантики имен существительных *объяснение, что такое предмет в науке о языке.* При этом тексты-объяснения могут принадлежать к разным подстилям научного стиля: научно-популярному и учебно-научному, – в учебно-научном тексте обобщается информация из научно-популярных текстов.

Текст-правило. Текст-правило – это «предписание, установка для выполнения какого-либо действия, порядка, последовательности операций» [Львов 1988 : 148]. Данный вид текста является наиболее традиционным и часто учащиеся не разграничивают текст-правило и другие виды учебно-научных текстов, хотя подобное разграничение важно с точки зрения организации деятельности по освоению информации, содержащейся в том или ином учебно-научном тексте.

Текст-определение. Текст-определение лингвистических понятий содержит указание на существенные признаки понятия через обобщение, включение данного явления в ближайший род, например: *Имя существительное – это часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопрос Кто? или Что?*

Текст-описание признаков понятий. Текст – описание лингвистических понятий включает перечень существенных признаков единиц языка и речи; в этот текст, кроме основных признаков, нередко включаются дополнительные, дающие более развернутую характеристику понятия (что относится к чему; что входит в группу чего). Например, на основе определения имени существительного как части речи появляется текст, в котором описываются признаки существительного: *Имя существительное – это часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопрос Кто? или Что? Имя существительное обозначает предмет в широком смысле слова: конкретные (ручка, стол), живые существа – люди и животные, растения, явления природы и т.д.*

Текст-объяснение. При представлении текста-объяснения языковых явлений целесообразно обратиться к деривационным связям слова «объяснение», определив данный вид текста как содержащий толкование какого-либо явления, делающий это явление ясным, понятным, например: *Некоторые имена существительные употребляются в речи и как существительные женского рода, и как существительные мужского рода. Если речь идет о лицах женского пола, то это имя существительное будет женского рода... Если речь идет о лицах мужского пола, то это имя существительное будет мужского рода...* Текст-объяснение отвечает на вопрос *Почему?*

Текст-рассуждение. Структурными элементами текста-рассуждения являются выдвинутое положение (исходный тезис) и его доказательства. Например, как *определить падеж прилагательного*. Задается тезис: *имя прилагательное всегда стоит в том же роде, числе и падеже, в каком стоит имя существительное, к которому относится имя прилагательное*. И далее тезис раскрывается: *падеж прилагательного определяется по падежу существительного*.

Текст-рассуждение в учебниках по русскому языку соотносится с развитием познавательных умений, решением конкретных учебных задач, например, *Как определить спряжение глагола*. Текст-рассуждение в школьных учебниках связан с различными способами представления информации: в виде образца, в виде алгоритма действий, в виде инструкции.

Таким образом, как мы видим на примере учебников Р.Н. Бунеева и др. и В.П. Канакиной и др., последнее поколение учебников русского языка для начальной школы содержит богатый дидактический материал для реализации задач формирования информационных действий с научными текстами. Учебно-научные тексты, представленные в учебниках, разнообразны: тексты-определения, тексты-описания, тексты-объяснения, тексты-рассуждения, тексты-правила. Для современных учебников характерно также увеличение объема и усложнение содержания учебно-научных текстов, включение в них элементов графики и схематического представления информации. Все это создает благоприятные условия для овладения учащимися информационными умениями, связанными с извлечением и обработкой информации, представленной в научном тексте.

Однако возможности материала, т.е. самих учебно-научных текстов, далеко не всегда используются для достижения той цели, ради которой характер этих текстов в современных учебниках был изменен. Отметим, что педагогической практики не всегда положительно оценивают эти изменения, считая очевидным достоинством прежних учебников лаконизм и простоту содержания и структуры учебных текстов. По-видимому, это связано с тем, что учебный текст ни учителем, ни учеником не рассматриваются в качестве источника



информации [Кусова 2014 : 123]. Именно поэтому в работе с текстами из учебника по русскому языку педагогами до сих пор часто используются приемы, допускающие механическое воспроизведение прочитанного текста: прочитать, повторить, заучить наизусть. Безусловно, для реализации этих приемов обучения больше подходят краткие формулировки определений и правил, а не тексты описательного или объяснительного характера, раскрывающие сущностные связи между языковыми явлениями, или подробные инструкции с пошаговым описанием хода выполнения того или иного учебного задания. Для того чтобы учащиеся овладели способами извлечения, преобразования и усвоения информации из научного текста как универсальными информационными действиями необходимо использование иных методических приемов. Следовательно, необходимо определить, насколько методический аппарат учебников, связанный с тем или иным типом текста, направлен на формирование у младших школьников информационной компетентности и информационных действий как составляющих данной компетенции.

### ***3.2. Методическое обеспечение организации информационной деятельности учащихся с учебно-научными текстами***

Методические аспекты организации деятельности школьников с научным текстом рассматривались в связи с проблемой формирования читательской деятельности в работах Е.В. Бунеевой, Г.Г. Граник, Л.П. Доблаева, Н.А. Ипполитовой, Н. Н. Светловской, Н.С. Хохловой и др. Методика обучения чтению строится на основе представления о чтении как виде речевой деятельности, целью которого является получение и переработка письменной информации. Содержание и методы обучения школьников чтению определяются с учетом фазовой структуры речевой деятельности, механизмов чтения, различий в характере чтения в зависимости от целевой установки читающего. В свете реализации требований системно-деятельностного подхода в образовании акцент при обучении чтению научных текстов смещается на овладение

учащимися рациональными приемами извлечения и переработки текстовой информации, т.е. на овладение информационными действиями.

Обратимся к анализу методического аппарата учебников русского языка для начальной школы, чтобы определить, как на материале учебников у младших школьников формируются информационные действия с учебно-научным текстом, заложена ли в методическом аппарате учебников система работы по освоению способов извлечения и обработки научной информации, представленной в тексте.

Анализируя методический аппарат учебников В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого (УМК «Школа России») в плане формирования у младших школьников информационных умений, отметим, что все представленные виды учебно-научных текстов соотносятся с основными этапами методики работы над новыми языковыми явлениями: этап восприятия нового языкового явления, этап осознания существенных свойств языкового явления, запоминание и воспроизведение явления [Методика преподавания русского языка 2000 : 139-144].

Обратимся к тексту-определению лингвистических понятий. Явление, представленное в определении понятия, предъявляется школьникам обычно в процессе выполнения упражнения. Новое явление нередко выделяется шрифтом, цветом, например, *стуЧИТ, моЯ*. Затем школьники обращаются собственно к тексту-определению, содержащемуся в школьном учебнике. Осознание связи «что есть что» обеспечивается благодаря изложению информации в готовом виде. Введение определения понятий предполагает переход к применению полученных знаний на практике. Данный переход обеспечивается методическим аппаратом учебника, при этом на практике обычно реализуется способ действия, связанный с выделением явления, обозначенного понятием. Например, для выделения ударного слога нужно произнести слово целиком с интонацией обращения или вопроса.

Таким образом, работа с текстом-определением предполагает: предъявление явления, определение понятия,

обозначающего явление, запоминание данного текста, применение информации, связанной с определением понятия. Предъявление явления позволяет научить школьников получать информацию из материала для наблюдения и из лингвистического текста; запоминание подкрепляется другими способами изложения полученной информации, например, схемой. Текст-определение нередко предваряет вопрос: *Что такое...?* Например, *Что такое глагол?* Таким образом, работая с данным текстом, школьник осваивает формулу: что такое данное явление, овладевает логикой построения определения.

Анализ текстов-описаний показал, что признаки понятий нередко преподносятся в готовом виде в процессе чтения лингвистического текста. В процессе чтения школьниками текста или в процессе восприятия сообщения учителя вводятся понятия, определяются их признаки. Затем предлагаются задания, содержащие информационный запрос, на выделение существенных признаков понятия. Например, знакомство школьников с формами речи предваряет вопрос: *Какой бывает речь?* Ответ на этот вопрос школьник находит, прочитав следующий за вопросом текст, в котором описываются признаки устной и письменной речи. Учащиеся должны запомнить выделенные признаки и соотнести эти признаки с изучаемым явлением, отвечая на вопросы, содержащиеся в последующих упражнениях: *К какой речи ты отнесешь запись разговора сказочных персонажей: к устной или письменной? Какой речью ты воспользуешься, чтобы передать содержание сказки?*

Следовательно, текст-описание признаков понятий направлен, прежде всего, на формирование у школьников умений передачи информации (как образец способа передачи информации предлагается текст) и ее интерпретации. Работа с текстом-описанием признаков понятий предполагает последовательность действий: осознание существенных признаков понятия, предъявленных в готовом виде, выделение/вычленение учащимися существенных признаков (о которых они узнали) в процессе самостоятельного анализа материала или с опорой на упражнения, запоминание признаков понятия, применение полученных знаний на практике. При этом

информация, содержащаяся в тексте-описании, может предлагаться в виде текста, в виде схемы, что помогает школьнику увидеть разные способы ее обработки и хранения. Заметим, что текст-определение лингвистических понятий и текст-описание обычно связаны между собой. Сначала дается определение, затем приводится описание, например, при изучении частей речи, текста и т.д., чему способствует линейно-ступенчатый принцип изложения материала.

Основные этапы работы с текстом-объяснением также соответствуют логике освоения нового языкового понятия: этап восприятия нового явления, осознание существенных свойств языкового явления, запоминание и воспроизведение явления. Например, знакомство с категорией времени глагола начинается с текста, в котором использованы различные временные формы глагола, причем школьник легко соотносит глагольные формы с точкой отсчета времени, поскольку в тексте идет речь о смене времен года. Школьнику нужно определить, какое действие происходит сейчас, какие действия уже произошли или происходили и т.д., поставить вопросы к глаголам – т.е. обеспечивается осознание явления. Затем дается собственно объяснение, почему временные формы глагола так называются и так разграничиваются, далее школьники переходят к применению полученных знаний.

Работа с текстом-объяснением предполагает понимание связи между явлениями «момент речи – глагольное время», поэтому данные тексты предполагают «свободное воспроизведение», воспроизведение «своими словами», что нередко трудно для учащихся, хотя в методическом аппарате учебника обращение к таким текстам поддерживается использованием глагола «объясните»: *Объясните, как определить время глагола.* Следовательно, методический аппарат учебника последовательно обращает внимание школьника на учебно-научный текст как источник лингвистической информации, но нужно заметить, что в меньшей степени учебник учит школьников способам действия по усвоению информации в таких текстах.

В отличие от ранее проанализированных видов учебно-научных текстов с признаками текста-рассуждения младшие

школьники знакомятся в процессе изучения предмета «Русский язык». Описываются основные структурные элементы учебно-научного текста: *В нем есть три части, в первой части высказывается мысль, вторая часть само объяснение, третья часть – вывод*; указывается, что к тексту-рассуждению можно ставить вопрос *Почему?*, приводится материал для построения текстов-рассуждений: *Почему слово Москва надо писать с заглавной буквы? Почему слова он и пенал – это разные части речи? и т.д.* Текст-рассуждение появляется при освоении учащимися определенного правила, например, правила правописания безударных гласных. Задается тезис: *безударный гласный может обозначаться разными буквами, поэтому написание нужно проверять*. Следующий шаг в рассуждении – как нужно проверять: *чтобы проверить, какой буквой обозначается безударный гласный звук в слове, надо изменить слово так, чтобы безударный гласный звук стал ударным...* И при выполнении последующих за этой информацией упражнений учащийся видит, что в результате проверки ударный и безударный гласный в слове обозначаются одинаково.

На более поздних этапах изучения русского языка рассуждение приводится в виде текста-алгоритма, связанного с решением определенной учебной задачи, а школьник получает возможность наблюдать еще один способ хранения информации. Например, *чтобы найти проверочное слово для обозначения буквой парного по глухости-звонкости согласного звука на конце слова или перед согласным в корне, надо изменить слово или подобрать однокоренное слово так, чтобы парный согласный звук стоял перед гласным звуком или звуками [л], [м], [р], [в].*

Методический аппарат учебников, сопровождающий данные тексты, также отражает основные этапы освоения нового языкового явления, но при этом не всегда содержит задания, мотивирующие школьников на построение рассуждения. По нашим наблюдениям, мотивация рассуждения последовательно появляется, если рассуждение предваряет текст-правило; если рассуждение предваряет текст-объяснение, то текст-рассуждение последовательно с ним не соотносится.

Например, методический аппарат учебника не ориентирует школьника на рассуждение при выполнении заданий, связанных с выделением одушевленных существительных: школьнику просто нужно продолжить тематические ряды: «Люди», «Птицы», «Насекомые» и т.д., подобрать синонимы к одушевленным существительным, вспомнить, с помощью какого вопроса выделяются одушевленные существительные. Можно заметить: подмена рассуждения способом действия (на основании методического аппарата учебника школьник заключает: *«Чтобы определить, является ли существительное одушевленным, нужно поставить к нему вопрос»*) приводит к тому, что и в дальнейшем школьники испытывают затруднения в разграничении одушевленных / неодушевленных существительных, поскольку категория одушевленности-неодушевленности асемантическая и разграничение основывается не столько на правильной постановке вопроса, сколько на знании особенностей падежной парадигмы одушевленных-неодушевленных существительных.

Переходя к анализу текста-правила, можно вспомнить, что учебно-научный текст нередко отождествляют именно с данным видом текста, в силу чего способы освоения правила школьники нередко распространяют на все виды учебно-научных текстов. Правило требует заучивания, поскольку соблюдаемые условия, порядок действий необходимо запомнить. Информация, связанная с выделением условий и определением результата учета этих условий, не дается в готовом виде, и заучивание правила предполагает его понимание, а не механическое воспроизведение.

Логика работы с правилом также определяется логикой освоения нового языкового явления. Например, правило о разделительном Ъ. Сначала языковое явление предъявляется (этап восприятия нового языкового явления предъявляется как ситуация, как некая совокупность условий): *произнесите пары слов: полю – полю, солю – солю; одинаково ли они произносятся? Какой звук слышится после звука [л']? Чем различается написание слов?* Затем идет этап осознания признаков явления, а именно, условий реализации правила: *перед какими буквами пишется разделительный мягкий знак?*

Даны слова: *ателье, бельё, вьюга* и т.д., то есть используется самостоятельный анализ языкового материала с учетом наличия заявленных условий – ученик осуществляет самостоятельный поиск информации. При этом правило предстает как результат обработки информации (заметим, как готовый результат, так как орфограмма обозначена и описано орфографическое действие), далее следует запоминание правила и воспроизведение правила как этап освоения языкового явления: *Объясните, почему в данных словах надо писать разделительный Ь: вьюнок, листья, жильё и т.д.* – и применение знаний на практике: *Объясните написание выделенных орфограмм: варенье, соленье, печенье. Измените слова так, чтобы они обозначали несколько предметов: ручей, перо и т.д.*

Таким образом, основные этапы работы с текстом-правилом: этап восприятия нового языкового явления, этап осознания признаков явления – условий действия правила, этап обработки информации (формулировка правила), запоминание правила и воспроизведение правила с акцентированием условий действия правила (хранение информации), применение полученной информации на практике: нахождение условий действия правила и действие в соответствии с этими условиями. У учащихся при этом формируются умения поиска информации, обработки информации, интерпретации информации.

Выделив текст-правило, определим способы предъявления информации, связанные с данным текстом. Правило предъявляется в виде текста или в виде таблицы, но в таблице чаще обобщается несколько связанных между собой правил, например, правописание гласных и согласных в значимых частях слов.

Определив возможность формирования у младших школьников информационных умений в процессе освоения различных видов учебно-научных текстов, отметим возможности самого учебника по русскому языку в плане решения данной задачи. Содержание учебника организовано таким образом, что перед изучением каждой темы в учебнике формулируется информационный запрос. Например, в учебнике обозначена тема «Предлоги», а после обозначения темы предлагаются вопросы, предваряющие ее изучение,

помогающие школьнику понять, какую информацию необходимо найти в данном разделе и освоить: *Для чего служат предлоги в речи? Как пишутся предлоги со словами?*; после обозначения темы «Слово и словосочетание» также формулируется информационный запрос: *Чем словосочетание отличается от слова?* и т.д. Информационный запрос формулируется и на отдельных этапах изучения темы, например, при изучении темы «Окончание» после общего информационного запроса «*Что такое окончание?*» появляется дополнительный информационный запрос «*Как найти в слове окончание?*». Перед каждым разделом учебника концентрированно определяется содержание этого раздела, т.е. представляется информация в свернутом виде как вариант обработки информации, см. *Узнаем, что такое язык и что такое речь.*

В учебнике имеются специальные значки для выделения учебно-научного текста (учебно-научные тексты при этом объединены как сведения о языке); таким значком выделяются разные виды текстов: текст-определение (*Слушание, говорение, чтение, письмо – это наша речь*), текст-описание (описание местоимения как части речи), текст-объяснение (объяснение семантики категории числа у глаголов) и т.д. Перед школьником ставится вопрос, побуждающий к разграничению известной и новой информации, выделению новой информации: *Что нового ты узнал?* Но нужно заметить, что вопросов, ориентирующих на восприятие текстов о языке как источников информации не так много.

Следовательно, на основе проведенного нами анализа учебников по русскому языку УМК «Школа России» можно сделать следующие выводы. В рамках школьных учебников решается задача, обозначенная ФГОС НОО, – формирование информационных действий как метапредметных умений. В процессе обучения русскому языку и изучения русского языка у учащихся формируются информационные умения: умение использовать различные способы поиска информации и ее сбора (наблюдение над языковым явлением с опорой на вопросы, задания педагога или учебника), умение обработки информации (в качестве способа обработки информации выступает текст



учебника или собственный текст ученика, далее сопоставляемый с учебником, схема), умение передачи информации и ее интерпретации (выполнение учащимися соответствующих заданий, содержащихся в учебнике, с объяснением, рассуждением).

Однако анализ методического аппарата учебников показывает, что процесс формирования у младших школьников умений работать с информацией и процесс овладения сведениями о языке с опорой на учебно-научные тексты несколько отдалены друг от друга. В методическом аппарате учебников лишь эпизодически представлены задания, благодаря которым конкретные действия учащихся, направленные на решение определенной учебной задачи, обобщались бы как действия, связанные с информацией, не всегда отдельные умения обобщаются как информационные. Учебно-научный текст на уровне восприятия его школьником практически не представлен в качестве источника информации. Информацию о новых языковых явлениях младшие школьники обычно получают не в процессе восприятия учебно-научного текста, а в процессе предъявления самого языкового явления. Учебно-научный текст выступает как способ обработки и хранения полученной информации, но не как источник информации. В методическом аппарате учебников практически не отражены отличия в организации деятельности учащихся при восприятии учебно-научных текстов различных видов. Логика обращения к учебно-научному тексту определяется логикой знакомства с новым языковым явлением; потенциал самого учебно-научного текста в плане формирования умений работать с информацией при этом используется ограниченно.

В этом плане существенно отличаются учебники Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной, где имеются задания, которые помогут учителю организовать информационную деятельность учащихся с учебно-научными текстами.

В учебниках для 3-го и 4-го классов примерно 30% учебных текстов, предназначенных для усвоения учащимися, сопровождается вопросами и заданиями, которые развивают у школьников умения изучающего чтения и предполагают анализ

структуры текста, извлечение информации, представленной неявно, формулирование простейших выводов на основе прочитанного, преобразование текста – составление плана, опорной схемы, алгоритма и др. Выполнение таких заданий направляется установкой на понимание и запоминание прочитанного: *Это учебно-научный текст. Чтобы лучше понять и запомнить его, ответь на такие вопросы...* (здесь и далее примеры из учебника для 3-го класса).

В учебнике имеется памятка «Как понять и запомнить текст правила или определения», которая ориентирует школьника на изучающее чтение учебного текста по абзацам, формулирование вопросов к каждому абзацу и воспроизведение текста по составленному вопросному плану. С одной стороны, введение памятки как универсального алгоритма работы с учебно-научным текстом должно положительно влиять на становление информационных умений школьников, так как обеспечивает осознание определенных приемов извлечения и обработки текстовой информации и регулярность их использования. Но с другой стороны, памятка малоприменима к большинству текстов учебника, так как ориентирована на восприятие текста, состоящего из нескольких абзацев (таких не более 25%), и не учитывает различий между определением и правилом как разновидностями научных текстов, восприятие которых должно направляться разными установками: «чтобы знать» и «чтобы уметь».

Кроме того, мотивация обращения к учебному тексту либо вообще не обеспечивается в методическом аппарате учебника, либо сводится к проверке правильности выводов, сделанных на основе наблюдения: *Сравниваем свой вывод с авторским*. Методические приемы, направленные на организацию изучающего чтения научно-учебных текстов, включаются в учебник бессистемно, эпизодически и, не вписанные в общую структуру целенаправленной деятельности по осмыслению текста, воспринимаются учеником в связи с необходимостью отвечать на вопросы, поставленные в учебнике, а не в связи с решением задачи понять и усвоить научную информацию. Таким образом, анализируемый учебник подсказывает ученику и педагогу некоторые рациональные

приемы работы с научным текстом и помогает их освоить, но не обеспечивает полного методического сопровождения процесса обучения работе с информацией на материале учебных текстов.

В системе приемы обучения, которые организуют информационную деятельность младших школьников с учебно-научным текстом, представлены в учебниках М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко (УМК «Гармония»). Отличительной особенностью этих учебников является наличие предтекстовых заданий, которые мотивируют обращение учащихся к тексту и направляют их восприятие:

*Прочитай наше сообщение. Что нового ты из него узнаешь?;*

*Сравни твой план характеристики глагола с нашим. Чем они похожи? В чем видишь отличия?;*

*Чтобы узнать о секрете построения предложений, прочитай наше сообщение;*

*Познакомься с тем, как тот же закон русского языка можно выразить научными словами и др. (здесь и далее примеры из учебника для 3-го класса).*

Задания эти различны для разных текстов и помогают учащимся осознать цель обращения к конкретному научному тексту. Кроме того, мотивированное обращение учащихся к учебно-научному тексту обеспечивается системой условных обозначений учебника, которые отсылают школьника к тексту, содержащему нужные для выполнения упражнения сведения.

Формулировка предтекстового задания может не только уточнять цель чтения, но и подсказывать приемы, которые необходимо использовать при чтении текста: *Какое слово в заголовке тебе пока не знакомо?* (Мотивация обращения к тексту.) *Прочитай о нем.* (Установка на выделение в тексте нужной информации.) *Обрати внимание еще на одно выделенное в сообщении слово.* (Установка на извлечение информации из графического оформления текста.) *Понимаешь ли ты его значение?* (Установка на выделение при чтении непонятого.) *Если нет, то где посмотришь?* (Активизация знаний об источниках и приемах поиска необходимой информации.).

Из приведенных примеров ясно, что большая часть учебно-научных текстов, к которым обращаются учащиеся, содержит новое для них научное знание, а значит, школьники будут учиться извлекать новую информацию из письменного текста. Как уже говорилось выше, такая ситуация нетипична для уроков русского языка в начальной школе, и младшие школьники обычно получают новое знание не из учебника. Как результат, неумение работать с учебным текстом, неспособность его понять при самостоятельном чтении и нежелание обращаться к учебной литературе для пополнения знаний, ведь только при обращении учащихся к учебнику за новыми сведениями, необходимыми для решения учебной задачи, возникают благоприятные условия для овладения ими умением читать и понимать учебно-научный текст. С помощью анализируемого учебника такие условия создаются.

Вопросы после текста, если они есть, обычно соотнесены с предтекстовыми заданиями и позволяют ученику проконтролировать результат чтения, его соответствие поставленной цели. Например, до чтения: *Чтобы дать другу полное объяснение, тебе нужно узнать еще одно научное слово. Прочитай наше сообщение. Что нового ты сможешь сказать о словах <...>?*; после чтения: *О какой особенности имен существительных ты теперь знаешь? Каким новым научным словом сможешь пользоваться? Какого рода имена существительные <...>?*

На уровне практической деятельности достаточно последовательно разграничиваются информирующие и инструктирующие учебно-научные тексты. Они обычно по-разному оформлены, что создает определенную установку на восприятие у читающего такой текст, в предтекстовых заданиях по-разному названы: «сообщения», «сведения», «разъяснения» и «правила», «советы». Различаются и задания к этим текстам: в первом случае они нацеливают на поиск ответа на вопрос «Что сообщается?», во втором – «Как действовать?».

Задания, которые выполняются учащимися во время и после чтения учебного текста, разнообразны: дополнить текст нужными словами; дополнить объяснение примерами;

закончить предложения в тексте; объяснить что-либо, опираясь на новые знания, полученные из текста; заполнить таблицу, используя научные названия из текста; рассказать о чем-либо, пользуясь новыми научными словами, и т.п. Эти задания обеспечивают полноценное понимание текста, а также овладение приемами извлечения и переработки информации. Таким образом, методический аппарат учебника М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко помогает учителю организовать деятельность учащихся с учебно-научным текстом, в которой они будут практически осваивать приемы работы с научной информацией, представленной в текстовой форме.

Однако в рамках учебника невозможно развернуть и детально представить все этапы информационной деятельности учащихся с учебным текстом. В частности, даже учебник М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко, характеризующийся наиболее системным представлением методического обеспечения процесса работы с учебно-научным текстом, не содержит заданий на поиск нужной информации в учебнике (т.е. определенного текста по заданным ориентирам, а не по странице, указанной в ссылке), на ориентировку в содержании текста до его чтения, на анализ не только содержания, но и структуры и оформления текста. Следовательно, при обучении младших школьников работе с информацией на материале учебно-научных текстов по русскому языку педагог не может опираться только на методический аппарат учебника, ориентиром для педагога при организации деятельности учащихся с учебным текстом должны быть осваиваемые ими информационные действия.

### ***3.3. Содержание обучения младших школьников работе с лингвистическими учебно-научными текстами***

Определим состав информационных учебных действий, которые должны осваивать младшие школьники, с учетом специфики лингвистических учебно-научных текстов и требований ФГОС НОО, отраженных в примерной

междисциплинарной программе «Чтение. Работа с текстом» [Примерная основная образовательная программа 2011 : 49-51]. Это позволит конкретизировать планируемые результаты обучения русскому языку в этой области и поможет уточнить содержание деятельности учащихся с учебником на уроках русского языка.

В перечень информационных действий с учебным текстом лингвистического содержания мы включаем следующие:

- осознавать отсутствие лингвистической информации, необходимой для решения учебной, познавательной или коммуникативной задачи, и формулировать цель обращения к учебно-научному тексту как ее источнику (информационный запрос);
- ориентироваться в учебной книге или электронном учебнике, находить в ней (в нем) необходимую информацию, используя оглавление, рубрикацию, условные знаки, систему навигации (поиск источника информации);
- прогнозировать содержание учебно-научного текста и оценивать его адекватность поставленной цели, анализируя заголовки, просматривая текст и ориентируясь на элементы графического оформления текста как показатели смысловой структуры и основного содержания текста (дотекстовая обработка информации, осознанный выбор источника информации);
- читать учебно-научный текст, используя разные виды чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое) в зависимости от цели и извлекая необходимую информацию из всех элементов текста, в т.ч. и графического оформления; пользоваться такими приемами смысловой обработки письменной информации, как различение известного и нового, главного и второстепенного, теоретической и иллюстрирующей частей текста, выделение ключевых слов, предложений, формулирование вопросов к тексту и его частям, сопоставление текста и схемы, таблицы (извлечение и смысловая обработка информации в ходе чтения текста);

- преобразовывать информацию из учебно-научного текста с целью ее хранения и использования, применяя приемы переформулирования мыслей, составления плана, схемы, таблицы, алгоритма и других форм сжатия информации; выбирать наиболее удобную форму представления информации в зависимости от ее характера и цели использования; формулировать выводы на основе прочитанного текста (послетекстовая обработка информации, интерпретация прочитанного текста);

- оценивать полученную информацию с точки зрения ее полноты для удовлетворения информационного запроса (контроль и оценка результатов информационной деятельности).

На этапе начального образования все указанные действия школьник осуществляет по побуждению и с помощью педагога, приобретая опыт использования рациональных приемов поиска, извлечения и обработки информации, содержащейся в научном тексте.

В общем виде полный цикл информационной деятельности с учебным текстом как источником нового знания включает в себя три этапа. До чтения должна быть создана мотивация обращения к тексту, сформулирован информационный запрос, выбран текст и способ его чтения для удовлетворения этого запроса. Второй этап – изучающее чтение текста с использованием приемов логико-смысловой обработки читаемого, адекватных поставленной цели и характеру текста. На третьем этапе, после прочтения текста, осуществляется контроль понимания и усвоения информации, ее преобразование в соответствии с целью дальнейшего использования.

Поскольку текст учебника далеко не всегда на уроке русского языка выступает как источник нового знания, не все этапы работы с информацией при чтении учебного текста могут принимать развернутую форму. Однако в любом случае педагог должен создать условия для мотивированного и целенаправленного чтения и анализа каждого текста. Логико-смысловой анализ текста может направляться не только потребностью извлечения нового знания, но и необходимостью

понять, как устроен научный текст, каковы особенности его композиции и графического оформления. Чтобы научиться извлекать информацию из всех элементов научного текста, нужно сначала эти элементы научиться видеть, соотнося их с уже знакомым содержанием. Поэтому представляется целесообразным формировать у школьников в практической деятельности первоначальные представления о наиболее часто встречающихся в учебниках русского языка видах научных текстов (определение понятия, правило правописания, памятка и др.) и особенностях их содержания, структуры и графического оформления.

Таким образом, содержание обучения младших школьников работе с информацией на материале лингвистических учебно-научных текстов определяется комплексом информационных действий, выделенных с опорой на фазовую структуру информационной деятельности. В этот комплекс включаются осознание и формулирование информационного запроса; поиск научного текста, удовлетворяющего запросу, в учебной книге; оценка адекватности текста запросу на основе дотекстовой обработки информации; извлечение и смысловая обработка информации в ходе чтения текста; послетекстовая обработка и преобразование информации для ее дальнейшего использования; оценка полученной информации.

Все названные действия и способы их осуществления в начальной школе осваиваются практически, в ходе организованной и направляемой педагогом деятельности по чтению и анализу учебно-научных текстов. При этом учебник по русскому языку не обеспечивает полного методического сопровождения всех этапов информационной деятельности учащихся с учебно-научными текстами, поэтому педагогу необходимо при ее организации ориентироваться не столько на методический аппарат учебника, сколько на планируемые результаты обучения работе с текстовой информацией.

Для достижения планируемых результатов нужно, чтобы действия по восприятию, анализу и воспроизведению учебно-научных текстов по русскому языку осуществлялись учениками как компоненты полноценной информационной деятельности,



мотивированной и целенаправленной. Поскольку целью информационной деятельности является извлечение и преобразование необходимой для решения определенной задачи информации, такая работа с учебным текстом обеспечит и овладение информационными умениями, и усвоение учебного материала по предмету.

### **Выводы**

Анализ ФГОС НОО, содержания учебников по русскому языку для начальной школы позволяет сделать следующие выводы. На уроках русского языка информационная компетентность младших школьников формируется на лексикографическом материале и материале учебно-научных текстов. Современные учебники предполагают обращение к различным типам лингвистических словарей, содержат разные типы учебно-научных текстов, т.е. их потенциал таков, что на уроках русского языка можно обеспечить формирование всех составляющих информационной компетентности. Формирование информационной компетентности именно на уроках русского языка значимо в силу особого статуса языка в процессе обучения как объекта изучения и средства обучения. Лексикографический материал и учебно-научные тексты одновременно выступают и как источник информации, и как средство обработки, хранения, интерпретации этой информации. Однако в методическом аппарате учебников развивающий потенциал словарей русского языка, лингвистических учебно-научных текстов учитывается недостаточно, вследствие чего работа с информацией в рамках учебно-научного текста нередко подменяется механическим запоминанием, а систематическая работа со словарем воспринимается учащимися как нечто избыточное, не связанное с решением учебных задач. Только компетентный педагог может увидеть и реализовать потенциал учебников по русскому языку, поэтому формирование информационной компетентности младших школьников тесно связано с совершенствованием профессиональной компетентности педагога.

## Литература

Брежнев В.В. Содержание и структура информационной компетентности старшеклассника // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – №4 (16). – URL: <http://www.scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=17> (дата обращения 14.10.2013).

Виноградова Т.С. Информационная компетентность: проблемы интерпретации // Человек и образование. – 2012. – №2 (31). – С. 92-98.

Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. – М.: Русский язык, 1993. – 248 с.

Жеребцова Ж.И. Использование информационной структуры предложения в обучении иностранных студентов-нефилологов чтению русских учебно-научных текстов: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 252 с.

Зайченко Т.П. Информационная культура как психолого-педагогический фактор развития универсальных учебных действий школьников // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2013. – № 155. – С. 102-109.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.

Козырев В.А., Черняк В.Д. Русская лексикография: Пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2004. – 288 с.

Котюрова М.П., Баженова Е.А. Культура научной речи: текст и его редактирование: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 280 с.

Купирова Е.А., Суворова Е.П. Развитие младшего школьника как субъекта познавательной деятельности в свете ФГОС // Языковое образование в современном обществе – 2010 / Сб. научных статей по итогам междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 12-13 ноября 2010 г. – СПб.: САГА, 2010. – С. 270-282.

Кусова М.Л. Учебно-научный текст как средство формирования информационных умений у младших школьников // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 118-123.

Кусова М.Л., Плотникова С.В. Учебный словарь трудностей русского языка как средство формирования лексикографической компетенции младших школьников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 9. – С. 81-92.

Кусова М.Л., Плотникова С.В. Учебный словарь трудностей русского языка для младших школьников. – Шадринск.: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2014. – 232 с.

Лаврова Н.М. Методическая подготовка учителя начальных классов к формированию у младших школьников общеучебного умения пользоваться лингвистическими словарями: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М.: 2005. – 16 с.

Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.

Методика преподавания русского языка в школе : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 368 с.

Методические рекомендации по формированию культуры работы со словарями школьников и педагогов общеобразовательных учреждений в целях реализации положений ФГОС / ФГБУН Институт русского языка им. В.В.Виноградова. 25 марта 2013 г. – URL: <http://soumos.ru/demo/docs/2013/may/Работа%20со%20словарями.pdf> (дата обращения 14.10.2013).

Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения : 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1985. – 128 с.

Осипова И.В. Использование словарей для решения учебных задач в условиях внедрения стандартов нового поколения // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: сборник научных статей международной научно-практической конференции, 19-21 июня 2012 года. – URL: <http://www.apkpro.ru/content/view/3552/551/> (дата обращения 10.03.2013).

Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч 1 / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с.

Пикалова Н.П. Формирование лексикографической компетенции младших школьников // Развивающее языковое образование в современной начальной школе: пособие для студ. факультетов нач. образования и учителей нач. классов / Т.Г. Рамзаева, Л.В. Савельева, Е.А. Гогун и др.; Под науч. ред. Т.Г. Рамзаевой. – СПб.: Специальная Литература, 2009. – С. 204-218.

Пикалова Н.П. Формирование у младших школьников умения пользоваться лингвистическими словарями разных типов: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.П. Пикалова, Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. – СПб., 2000. – 19 с.

Плотникова С.В. Проблемы формирования информационной компетентности младших школьников на уроках русского языка // Проблемы филологического образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / под ред. Л.И. Черемисиновой (отв. ред); ред.: И.А. Тарасова, Н.К. Иванкина. – Саратов: ИЦ «Наука», 2013. – С. 89-96.

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М.:, 2011. – 191 с.

Примерная программа по русскому языку // Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: В 2 ч. / Ред. А.М. Кондаков. – Ч. 1. – М.: Просвещение, 2011. – С. 9-53.

Прохорова С.Ю., Хасьянова Е.А., Фоминых Н.М. Диагностика формирования информационной компетентности младших школьников: метод. пособие. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2012. – 96 с.

Сдобнова А.П. Словари для начальной школы: проблемы учебной лексикографии // Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Л. И. Черемисиновой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2014. – Вып. 6. – С.73-82.

Соколова Т.Е. Информационная культура младшего школьника как педагогическая проблема: Учебно-методическое пособие. – 2-е изд. – Самара: Изд-во «Учебная литература»: Изд. дом «Федоров», 2008. – 32 с.

Тренина Т.С. Формирование у учащихся IV класса умения воспринимать и воспроизводить учебно-научную речь (текст учебника) // Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4-8 классах / Сост. И.В. Галлинер, С.И. Львова. – М.: Просвещение, 1988. – С.146-158.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 14.09.2011).

Хиленко Т.П. Педагогические условия формирования информационной компетентности младших школьников // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2013. – № 3. – С. 87-91.

Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 14.09.2011).

Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения 14.09.2011).

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 192 с.

Шевчук Е.В., Кольева Н.С. Диагностика сформированности информационной компетентности учащихся подросткового возраста // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №6. – С. 114-116.

Щерба Л.В. Трудности синтаксиса русского языка для русских учащихся // Электронная версия журнала «Русский язык». – 2003. – № 20. – URL: <http://rus.1september.ru/article.php> (дата обращения 12.06.2011).

---

## ОБУЧЕНИЕ ОЦЕНОЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

### Введение

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования оценочному компоненту отводится значительная роль: в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального образования говорится, что метапредметные результаты ее освоения «должны отражать ... формирование умения контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей ... готовность излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий ... адекватно оценивать свое поведение и поведение окружающих ... [ФГОС 2011 : 9]. Обозначенные результаты требуют от ученика умения создавать оценочное высказывание, которое является средством вербализации оценки, строится по определенным законам и включает единицы разных уровней языка с оценочной семантикой.

Оценка представляет собой не только компонент учебной деятельности, является ее регулятором, показателем результативности, о чем пишут в своих работах Ю.К. Бабанский, В.М. Полонский, С.Л. Рубинштейн, Г.В. Суходольский, Ш.А. Амонашвили, Г.А. Щукина, И.С. Якиманская и др., но и средством оценки разного рода событий, объектов окружающего мира, себя и других. Как отмечают психологи (Б.Г. Ананьев, О.А. Конопкин, А.А. Кроник, А.И. Липкина, В.С. Магун), из всех произвольно и непроизвольно совершаемых актов большая часть приходится на оценивание. Каждый человек, в том числе и ребенок, постоянно формирует оценки внешнего мира, самооценки, рефлексивные оценки, управляющие оценки и на себе постоянно испытывает влияние оценок других людей. Оценки необходимы человеку для организации взаимодействия с предметным миром, с другими людьми, с обществом. В оценках «достаточно полно отражаются и вместе с ними

развиваются многие важные качества личности: нравственные, интеллектуальные, эмоциональные, морально-волевые, эстетические» [Мнацакян 1991 : 3]. В процессе оценивания формируются такие логические операции, как анализ, сравнение, обобщение, дети овладевают умениями связной речи.

Распространение феномена оценки в разных сферах деятельности человека явилось причиной того, что оценка стала предметом научно-теоретических и экспериментальных исследований в разных областях знания. Философы ставят оценку в один ряд с такими фундаментальными категориями, как «познание», «отражение», «ценность» (В. Брожик, Г.Н. Выжглецов, А.А. Ивин), рассматривая ее как одну из форм познания, как форму отражения ценностного отношения к объектам действительности и миру в целом. В эстетике оценка трактуется как результат восприятия и анализа эстетического объекта, определения степени его эстетической значимости (Г.В. Арзямова, С.Д. Давыдова, Б.Т. Лихачев, Е.М. Торшилова). В педагогике – как оценка знаний и поведения ребенка, как процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном (Ю.К. Бабанский, Ш.А. Амонашвили, и др.). В педагогической психологии – как средство стимуляции и ориентации обучаемого, как необходимый компонент учебной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Захарова, И.А. Зимняя и др.). В социальной психологии оценка рассматривается как средство социальной регуляции (В.П. Трусов, А.М. Яковлев и др.). В лингвистике изучается семантический аспект оценки и средства ее выражения на разных языковых уровнях (Н.Д. Арутюнова, Т.Г. Винокур, Е.М. Вольф, Л.А. Капанадзе, Т.В. Маркелова и др.).

Процедура оценивания связана с умением переводить когнитивное в словесный план, т.е. создавать оценочное суждение или высказывание. Как показывают исследования Н. Тихонова, Г. Любиной и подтверждают исследования автора, дети данным умением не владеют. Это можно объяснить тем, что естественная речевая среда не обеспечивает ребенка в достаточной степени ни средствами выражения оценки, ни представлением о структуре оценочного высказывания, поэтому

оценки детей шести-семи лет очень категоричны и двухмерны: *хорошо / плохо, нормально / ненормально, люблю / не люблю* и т.п. Оценочные высказывания полной структуры в речи детей этого возраста не типичны (0,6% от общего количества испытуемых).

Осознание необходимости обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста созданию оценочного высказывания явилось исходным моментом для разработки соответствующей методики, где оценочное высказывание понимается как речевое действие в структуре учебной деятельности. Такой подход позволил наметить этапы обучения детей созданию оценочного высказывания: создание мотивации для порождения ОВ; обогащение речи детей языковыми средствами выражения оценки и формирование представления о структуре оценки и ОВ; формирование и совершенствование умений, необходимых для создания ОВ в процессе оценивания чего-, кого-либо.

## **1. Парадигма представления оценки**

### ***1.1. Оценка как категория философии***

Анализом выводов, посылок или заключениями которых являются оценки, занимается оценок логика, или формальная аксиология, изучающая логическую структуру и логические связи оценочных высказываний. Один из вопросов, рассматриваемых логикой оценок, – установление различия между оценками и тем, что ими не является. Как отмечает А.А. Ивин, основанием для такого разграничения служит противоположность «описывать – оценивать». Описывающее, или дескриптивное суждение, называемое также теоретическим, информативным, фактическим, индикативным, противопоставляется при этом оценочному (аксиологическому) суждению.

Дескриптивные – это суждения, говорящие о действительности, указывающие, какой она является и какой не является, дающие ее описание. Законы природы, например, являются дескриптивными, т. к. описывают «регулярности»,



которые человек открывает в природе, и поэтому оценками не являются.

Оценочные – это суждения, в которых говорится о том, что человек считает ценным, плохим или безразличным, они выражают убеждения человека о том, что есть «добро» и что есть «зло». Например, моральные суждения, такие, как *«блаженны плачущие, ибо они утешатся»* и *«всякий, кто смотрит на женщину с вожделением, уже прелюбодействовал с ней в сердце своем»*, по мнению А.А. Ивина являются оценочными. «Они описывают существующее, но говорят о том, что должно или не должно быть, одобряют одно поведение и порицают другое» [Ивин 1970 : 11]. Оценками считают высказывания о ценностях, где говорящий характеризует объективный мир с точки зрения его ценностного характера – добра и зла, пользы и вреда.

Важнейшей особенностью оценки является то, что в ней всегда присутствует субъективный фактор, взаимодействующий с объективным. Оценочное суждение, даже если в нем прямо не выражен субъект оценки, подразумевает ценностное отношение между субъектом и объектом. Субъект высказывания – это то лицо (индивидуум, социум), от которого исходит оценка, объект оценки – тот предмет или явление, к которому оценка относится.

Субъективный компонент оценки предполагает положительное или отрицательное отношение субъекта оценки к ее объекту, в то время как объективный (дескриптивный) компонент оценки ориентируется на собственные свойства предметов или явлений, на основе которых выносятся оценка (Е.М. Вольф, А.А. Ивин, Н.Д. Арутюнова, В.К. Бойко, В.Г. Гак). Взаимодействие субъекта оценки с ее объектом лежит в основе классификации частнооценочных значений, созданной Н.Д. Арутюновой и интерпретируемой в исследованиях современных ученых. Частнооценочные значения могут быть разделены на две группы: *сенсорные*, основанные на ощущениях, и *рационалистические*, связанные с практической деятельностью.

В ряду сенсорных оценок выделяют следующие:

- сенсорно-вкусовые, или гедонистические (*приятный – неприятный, вкусный – невкусный, душистый – зловонный*); это наиболее индивидуализированный вид оценки, основанной на ощущениях человека, не зависимой от его воли и самоконтроля;

- психологические (бывают двух видов):

а) интеллектуальные, выражающие рационально-оценочные суждения о свойствах объекта оценки (*интересный, захватывающий, глубокий, умный – неинтересный, скучный, банальный, поверхностный, глупый*); б) эмоциональные, отражающие чувственный опыт субъекта оценки (*радостный – печальный, веселый – грустный, желанный – нежеланный*);

- эстетические, направленные на удовлетворение чувства прекрасного (*красивый – некрасивый, прекрасный – безобразный, уродливый*);

- этические, отражающие этическую норму, постулаты нравственного кодекса (*моральный – аморальный, нравственный – безнравственный, добрый – злой, добродетельный – порочный*).

К рационалистическим оценкам относятся:

- утилитарные, связанные с повседневным опытом человека, его практической деятельностью (*полезный – вредный, благоприятный – неблагоприятный*);

- нормативные, при которых объект оценки соотносится с неким стандартом, нормой (*правильный – неправильный, корректный – некорректный, здоровый – больной, нормальный – ненормальный*) [Арутюнова 1988 : 75; Бронникова 2015 : 59].

Оценка выражает личные мнения и вкусы говорящего. Во внутреннем мире человека она отвечает мнениям и ощущениям, желаниям и потребностям, долгу и целенаправленной воле. Оценка также социально обусловлена. Ее интерпретация зависит от норм, принятых в том или другом обществе. Мировоззрение, мироощущение, социальные интересы, мода, престижность формируют и деформируют оценки.

Оценочное суждение имеет определенную структуру, в нем выделяются следующие элементы: субъект, объект (предмет), характер и основание (эталон) оценки [Ивин 1970, Бойко 1992]. Под субъектом оценки понимается лицо, или группа лиц, приписывающие ценность какому-либо предмету, событию, действию путем выражения оценки. Оцениваться могут свойства предметов, действия, процессы, состояния, ситуации, факты и возможности – это и будет предметом оценки.

Под основанием оценки понимается «та позицию или те доводы, которые склоняют субъект к одобрению, порицанию или выражению безразличия в связи с разными вещами. Основанием оценки *«это хороший генерал, т.к. он никогда не отступал»* является уверенность субъекта оценки в том, что никогда не отступавший генерал обладает свойствами, которые делают генералов хорошими» [Ивин 1970 : 27]. Не всегда мотивами, руководящими оцениванием, являются знания о свойствах оцениваемого объекта. В логике оценок принято говорить об оценках, обусловленных недоброжелательством, завистью, обидой, которые характеризуют только позицию оценивающего, а не свойства оцениваемого объекта.

Основания оценок можно разделить на несколько типов. Большая группа оценок имеет в качестве своего основания некоторые чувства или ощущения (*я люблю...*). Такие оценки называют внутренними. Основанием оценки может быть и некоторый образец, идеал, стандарт (эталон), который указывает, какими критериями следует руководствоваться при оценке чего-либо. Основанием оценки может быть и некоторая иная оценка. Такие оценки называют внешними [там же: 31]. «Любой объект, попадая в сферу оценочной деятельности субъекта, может оказаться не безразличным для него» [Вольф 1985 : 18].

Все оценки можно разделить на две группы:

- 1) абсолютные оценки (*хороший, плохой, безразличный*),
- 2) сравнительные оценки (*лучше, хуже, равноценно*). «Характер абсолютной оценки определяется тем, квалифицирует ли она предмет как «хороший», или как «плохой», или же как «безразличный». Характер сравнительной оценки зависит

от того, устанавливает ли она превосходство в ценности одного предмета над другим, или она говорит о том, что один из сравниваемых предметов обладает меньшей ценностью, чем другой, или же она характеризует сопоставляемые предметы как равноценные» [Ивин 1970 : 24].

В абсолютных оценочных структурах сравнение прямо не выражено, оценочные суждения такого рода всегда имеют в виду оценочный стереотип и шкалу, на которые ориентирована оценка (*Он хороший педагог, Мы достигли неплохих результатов в обучении детей орфографии*). Сравнительная оценка предполагает выраженное сравнение (*Этот урок лучше, чем тот. Сегодня погода хуже, чем вчера.*). Таким образом, абсолютная оценка содержит имплицитное (невыраженное) сравнение, основанное на общности социальных стереотипов или сопоставлении оцениваемого объекта с эталоном, а сравнительная оценка основана на сопоставлении объектов друг с другом.

Абсолютные оценки выражены более простым способом, нежели сравнительные, и являются элементарными по форме. Очевидно, поэтому на абсолютную оценку в лингвистических исследованиях обычно обращают мало внимания, тогда как сложная по форме сравнительная оценка исследована более подробно [Вольф 1985].

Наличие в оценке субъективности, с одной стороны, и указания на свойства объекта, с другой, позволяют выделить две функции оценочных суждений: функцию выражения и функцию замещения. Функция выражения в оценочных высказываниях выступает на первый план в тех случаях, когда субъект обозначает с их помощью свое отношение к объекту, «свою психическую реакцию (одобрение, порицание) на ту или иную вещь или событие» (*Этот человек хороший. Эта книга плохая*) [Ивин 1970 : 36]. Функция замещения выражается в оценочных высказываниях, характеризующих степень соответствия или несоответствия объекта стереотипу (эталоны). «В этих стандартах указываются совокупности эмпирических свойств, которые, как считается, должны быть присущи вещам» [там же : 37].

Понимание оценки как высказывания о реалиях окружающего мира с точки зрения их ценностного характера,

знание структуры, видов и функций оценки позволяет определить содержание понятия «оценочное высказывание», содержание и стратегию обучения созданию оценочного высказывания в период детства.

### **1.2. Соотношение понятий 'оценка' – 'суждение' – 'оценочное высказывание'**

Вопрос о соотношении понятий *суждение* и *высказывание* в логике и лингвистике решается неоднозначно. Рассмотрим существующие определения данных понятий. «Суждение – мысль, выражаемая повествовательным предложением и являющаяся истинной или ложной... суждение находит свое выражение только в языке... Термин суждение широко использовался логикой традиционной. В современной логике обычно пользуются термином *высказывание*, обозначающем грамматически правильное предложение, взятое вместе с выражаемым им смыслом», – говорится в кратком словаре по логике [1991 : 179]. В философском энциклопедическом словаре находим такое толкование данного понятия: «Суждение – 1) высказывание; 2) умственный акт, выражающий отношение говорящего к содержанию высказываемой мысли посредством утверждения модальности сказанного и сопряженный обычно с психологическими состояниями сомнения, убежденности или веры. Суждение всегда модально и носит оценочный характер» [2010 : 663]. Ю.В. Ивлев определяет *суждение* как «мысль, в которой утверждается наличие или отсутствие свойств у предметов, отношений между предметами, связей между ситуациями. В языке суждение, как правило, выражено повествовательным предложением» [Ивлев 2008 : 39]. Итак, мы видим, что во всех определениях *суждение* трактуется как мысль, выраженная предложением, и обнаруживаем, что в некоторых из них понятия *суждение* и *высказывание* употребляются как синонимичные. Следовательно, необходимо проанализировать существующие толкования понятия *высказывание* и установить, тождественно ли высказывание предложению.

Лингвистические словари не дают единообразного толкования понятия «высказывание». В словаре лингвистических терминов Д.Э.Розенталя и М.А.Теленковой оно определяется как «единица сообщения, обладающая смысловой цельностью», отмечается, что «высказывание может совпадать с предложением, но может быть и сообщением, не укладывающимся в схему простого предложения (слова-предложения, ответные реплики в диалоге и т.д.)» [1990 : 69].

Лингвистический энциклопедический словарь, определяя *высказывание* как единицу речевого общения, указывает на то, что высказывание (в зависимости от разных методов анализа и теоретических подходов) по-разному соотносится с понятием *предложение*. Отличие высказывания от предложения видят в объеме, структурном, содержательном и функциональном планах, – в некоторых теориях *высказывание* – либо законченный в смысловом отношении текст (даже целая речь), либо единица уже предложения (семантически самостоятельная часть сложного предложения). При функциональном подходе *высказывание* определяется как речевая единица, которая может быть равновеликой предложению, но рассматривается в речи, в непосредственной соотнесенности с ситуацией [2008 : 90]. В коллективной монографии «Общение. Текст. Высказывание» в ходе анализа современных концепций общения и проблемы порождения и восприятия речи в общении речевое высказывание отождествляется с текстом [1989 : 166-167].

Как видим представленные определения довольно противоречивы и требуют уточнения. С этой целью рассмотрим, как определяется понятие *высказывание* в логике. «Высказывание – грамматически правильное повествовательное предложение, взятое вместе с выражаемым им смыслом, некоторым мысленным содержанием» [Краткий словарь по логике, 1991 : 27,173], «рассматриваемое как истинное или ложное... Однако терминология, относящаяся к высказыванию, не установилась, и термины *высказывание*, *предложение* употребляются как синонимы» [ФЭС 2010 : 98].

В последующем тексте термин *суждение* мы будем употреблять в значении *повествовательное предложение*, а

термины *высказывание* и *текст* – как синонимы. Оценочное высказывание определяется в логике как высказывание, устанавливающее абсолютную или сравнительную ценность какого-то объекта, дающее ему оценку [Краткий словарь по логике 1991 : 141], и именно это определение взято нами как исходное.

Нами рассматривается связанное оценочное высказывание (далее ОВ), т.е. высказывание в форме монолога. Однако в рамках учебной деятельности ОВ, по нашему мнению можно считать репликой-реакцией на реплику-стимул, в роли которой выступают определение понятия, учебные действия или результат учебной деятельности. В то же время можно рассматривать ОВ и как реплику-стимул, побуждающую адресата оценки к ответной реплике или действию, таким образом, ОВ включается в учебный диалог.

Возрастающий интерес к проблемам речевой коммуникации обусловил повышение внимания к диалогу со стороны психологии, педагогики и лингвистики [Абасов 1993; Введенская, Павлова 2015; Смелкова 2000]. Это связано прежде всего с изменениями в обществе, культуре, обусловленными переходом от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным [Михальская 1990]. «В философии и педагогике, – отмечает В.Д. Шадриков, – настойчиво пробивается подход к обучению с позиции субъект-субъектных отношений, который утверждает, что педагоги и дети должны идти совместно к усвоению знаний. Наиболее эффективно это позволяет сделать диалог, рассматриваемый как процесс и метод исследования,.. в педагогику стучится метод диалога в различных формах и модификациях» [Шадриков 1991 : 48].

Отметим, что изучение диалога ведется в сравнении его с другой формой речи – монологом. В лингвистических исследованиях диалог признается более естественной формой речи, связанной с непосредственным восприятием. Для монолога же характерны некоторая искусственность и преобладание опосредованного восприятия (В.В. Виноградов, Л.П. Якубинский). Диалог отличается от монолога по способу представления: для первого свойственна репликация в устной форме, второй представляет собой интераперсональный речевой

акт как в устной, так и в письменной форме [Ермакова, Земская 1993 : 30; А.А. Леонтьев 2008 : 25; Якубинский 1986 : 35; Кучинский 1988: 43]. Диалог чаще протекает как простое рефлексивное действие, поэтому для него характерны быстрый темп речи, простота синтаксиса, эмоциональность и выразительность. Организующими факторами речевого взаимодействия как в диалоге, так и в монологе можно считать тему, интенцию (речевое намерение, целеполагание) и социальные нормы.

Высказывая мысль о диалектическом единстве диалога и монолога, лингвисты, философы, психологи опираются на трактовку диалога, данную М.М. Бахтиным, по мнению которого, «реальность языка – это не изолированное высказывание, а социальное событие речевого взаимодействия», т.е. «реальной единицей языка является... не единичное монологическое высказывание, а взаимодействие по крайней мере двух высказываний, т. е. диалог» [Бахтин 1986 : 124]. Эта мысль актуальна в связи с повышением интереса в отечественной и зарубежной лингвистике к коммуникативным аспектам языка и к особенностям речевой коммуникации, к сущности отношений автора и адресата. Диалогичность понимается как реализация коммуникативной функции языка, являющейся проявлением его социальной сущности [Леонтьев А.А. 2008; Библер 1975; Кучинский 1988; Кожина 1981].

Сопоставление диалога и монолога приводит ученых к выводу об относительности границ между репликами монологическими и репликами диалогическими [Гельгардт 1971 : 49]. Условность противопоставления диалога и монолога многие ученые связывают с диалогичностью речемыслительной деятельности. «Диалогичность, – отмечает М.Н.Кожина, – фундаментальное свойство речи вообще, ее всеобщий признак, выступающий как речевая реализация коммуникативной функции языка» [Кожина 1986 : 37], т.е. диалогичность, эксплицируясь в собственно диалоге как форме речи, пронизывает также и другую ее форму – монолог.

Как мы уже отмечали, оценочное высказывание в структуре учебного диалога является репликой-реакцией на



реплику-стимул (определение понятия или учебные действия, которые приобретают характер реплики – стимула). Однако можно рассматривать его и как реплику-стимул, побуждающую к ответной реплике или действию. В качестве реплики-реакции оценочное высказывание может представлять реплику – противоречие, согласие или добавление. Оценочное высказывание как реплика- монолог, включенная в структуру учебного диалога, с одной стороны, будет характеризоваться рефлексивностью, простотой синтаксиса, а с другой стороны, – логичностью, композиционной стройностью.

Оценочное высказывание формируется в процессе контактного, непосредственного, устного, диалогического (в учебной ситуации), группового или межличностного официального общения, которое выступает в одно и то же время и «как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как процесс взаимовлияния его участников друг на друга, и как отношение их друг к другу, и как процесс сопереживания и взаимного понимания» [Педагогическое речеведение 1998 : 122]. Оценочное высказывание в процессе общения реализует такие функции, как информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную.

В реальном акте общения все эти функции взаимодействуют.

Как уже отмечалось, оценочное высказывание является одним из компонентов учебной деятельности. Это даёт возможность определить стиль речи, в рамках которого создается подобное высказывание, – научный, а именно, его подстиль – научно-учебный, которому присущи такие внутристилевые черты, как подчеркнутая логичность, точность, допустимы образность и экспрессивность. Стиль определяет и особенности языкового оформления оценочного высказывания: точность, ясность, логичность и строгость оформления мыслей, употребление терминов, недопустимость навязчивых слов и неуместность эмоционально-разговорных элементов в лексике и синтаксисе.

Оценочное высказывание – это особый тип речи, стоящий в ряду с рассуждением, так как в нем отражается не сама действительность, а ее восприятие человеком, поэтому

мы считаем возможным говорить о тождестве структуры высказывания-рассуждения (Р) и высказывания-оценки (ОВ):

Р: тезис – аргументация – вывод-обобщение

Анализ обращений к оценочному суждению, представленных в научной литературе по логике и психолингвистике (А.А. Ивин, Л.О. Чернейко, В.К. Бойко, Е.М. Вольф, Н.Д. Арутюнова и др.), позволяет представить структуру ОВ следующим образом:

ОВ: собственно – ее обоснование –	рекомендации
оценка	советы
	пожелания

Несмотря на сходство высказывания-рассуждения и высказывания-оценки обнаруживаются между ними и существенные различия: в тексте-рассуждении обосновывается истинность или ложность суждения с помощью других суждений путем установления между ними причинно-следственной зависимости; оценка же представляет собой суждение, которое устанавливает соответствие или несоответствие объекта оценки эталону или представлению, на основе которого происходит оценивание.

Данное обобщение позволяет говорить о том, что формирование умения создавать оценочные высказывания и высказывания-рассуждения может осуществляться параллельно, при этом необходимо активизировать в речи детей единицы языка, позволяющие выразить причинно-следственные зависимости, предусмотреть создание эталонов оценки способов и результатов учебной деятельности.

### 1.3. Языковые средства выражения оценки

Рассмотрев структурное и функциональное своеобразие оценочного высказывания, обратимся к характеристике средств выражения оценки, поставив задачей – выявление их набора и функционально-семантических особенностей. В параграфе рассматриваются только вербальные средства выражения оценки, так как для устного монологического текста (ОВ), созданного в официальной обстановке невербальные средства

общения неактуальны. Причем в поле зрения автора в большей мере находятся лексические средства выражения оценки, что обусловлено особенностями речевого развития детей 6-ти–7-ми лет. Исследуются языковые единицы, непосредственно способствующие выражению оценки.

Логические и лингвистические проблемы категории оценки с древнейших времен привлекали ученых (Платон, Аристотель, Б. Спиноза, Т. Гобс, Дж. Локк, Дж. Мур, Н.Д. Арутюнова, М.М. Бахтин, Т.В. Богуславский, А. Вежбицкая, Т.И. Вендина, Е.М. Вольф, А.А. Ивин, Ю.Н. Караулов, Т.В. Маркелова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия и др.), в лингвистике под оценкой принято понимать общественно закрепленное отношение носителей языка (*хорошо* – *плохо*) к внеязыковому объекту и к фактам языка и речи. Оценка объектов действительности получает отражение в языке, в слове.

Высказывая ту или иную оценку, говорящий определяет объекты окружающей действительности по нормативной шкале ценностей: *хорошо* (+) – *безразлично* (о) – *плохо* (–) (И.В. Арнольд, Т.Г. Винокур, Е.М. Вольф, Т.В. Маркелова, В.К. Харченко). Языковая и речевая сферы «хорошего», «плохого» и «нормы» реализуются соответствующими оценочными признаками, расположенными на «шкале ценностей» в языковой картине мира. В зависимости от сфер и объема мира действительности, отображаемого языковой картиной, различаются глобальная, целостная, картина мира и локальная, фрагментарная, картина мира. Одной из локальных картин мира является картина мира оценок.

Оценка как ценностный аспект значения присутствует в самых разных языковых единицах. Для выражения сравнительных оценок употребляется сравнительная степень прилагательных и наречий (*У Светы аппликация аккуратнее, чем у Кирилла; Таня завязала бантики лучше, чем Лариса*); в ситуациях сравнения оценочные коннотации приобретает числительное *первый*: *В классе Андрей был первым учеником*, где *первый* означает *лучший*. Сравнительная оценка предполагает выраженное сравнение; эта область оценок является наиболее исследованной.

Область же абсолютных оценок характеризуется представленностью средств выражения на разных уровнях языковой системы. Оценочное значение может выражаться либо компонентами морфемной структуры слова, т.е. быть мотивированным, либо всей лексической единицей. Выражение оценочного значения всей лексической единицей может быть обусловлено денотативным значением слова, а может быть результатом лексической деривации. Среди единиц с оценочным значением, следовательно, можно выделить:

- аффиксы со значением субъективной оценки (*заюшка, машинка, домик, злюка, скучища*);

- имена существительные: 1) лишенные предметной соотнесенности, в которых одновременно заключено и название явления, и оценочное сообщение о нем (*рохля, ерунда, рухлядь*); 2) употребленные в переносном значении (*шляпа, пенек* – о человеке), в том числе зооморфизмы, именующие лицо (*амеба, сорока, осел, скорпион*); 3) фразеологически связанные (*чучело – чучело огородное, кикимора – кикимора болотная, чурка – чурка с глазами*); 4) в которых общее отрицательное значение создается нейтральным значением корня (*молокосос, буквоед*); 5) с окказиональным оценочным значением (*Разве это казаки? Это только играют в казаков. Так, бурьян. – Иванов*) [Вольф 1985; Харченко 1976 и др.];

- качественные прилагательные в полной или краткой форме, которые в роли определений всегда предполагают оценку свойств предмета (*умный, красивый, бесчестный*) [Арутюнова 1988; Маркелова 1995; Хидекель, Кошель 1983 и др.];

- качественные наречия – дериваты прилагательных (*дружески, грустно, демонстративно*) [Маркелова 1995, Петрищева 1984 и др.];

- глаголы: 1) со значением субъективного отношения в пропозициональной структуре (*уважать, восхищаться, огорчаться, ценить*); 2) употребленные в переносном значении (*Передний план картины сжеван*) [Вольф 1985; Гак 1997 и др.];

- слова категории состояния (*хорошо, полезно, вредно, удобно, совестно, приятно, грешно*) в структурах

с инфинитивным подлежащим и в односоставных структурах со значением оценки состояния лица (*Приятно дерзкой эпиграммой взбесить оплошного врага.* – Пушкин; *Как хорошо было тут на воле!* – Чехов) [Маркелова 1995 и др.];

- местоименные слова на нормативной шкале ценностей имеют два основных значения «хорошо (+) – плохо (–)»; оценочное значение присуще отрицательным местоименным словам с их экспрессией и абстрактностью, однако оценочность может развиваться и у слов, выполняющих вопросительную и указательную функцию (*Какая девушка!* – замечательная; *Он такой человек!* – прекрасный; *Тогда это было для вас что-то,* – торжествуя подчеркнул Кузьмин. – *А сейчас это оказалось нечто. И весьма.* – Гранин).

Не всегда у местоименных слов, выражающих оценку, знак детерминирован: *Какая ночь!* – «хорошо» это или «плохо»? Знак в этих случаях актуализируется в зависимости от контекста и места соответствующей ситуации в ценностной картине мира; определить оценочное значение в устной речи помогает интонация (*Какая ночь! Наслаждение! / Какая ночь! Темнота – глаз выколи*) [Вольф 1985; Маркелова 1995 и др.].

Оценочное значение может быть эксплицировано и синтаксическими единицами, такими, как:

- вводные слова, выражающие эмоции (*к счастью / к несчастью*);
- устойчивый сравнительный оборот, выполняющий функцию качественной характеристики процесса или результата (*вырядился, как клоун; что ты ревешь, как девчонка*);
- инфинитивно-подлежащие простые структуры (*Стоять рядом с Вами – счастье!* – Чехов);
- сложноподчиненные предложения с контактной рамкой «хорошо – плохо, что...» (*Плохо, что он безволен*) [Маркелова 1995 и др.].

Названные языковые единицы в семантической структуре ОВ выражают прагматические, интеллектуальные, эмоциональные, морально-этические оценки. Итак, оценка может быть соотнесена как с собственно языковыми единицами, так и с семантикой высказывания.

Оценочность актуализирует оценку говорящим предмета речи. На уровне речевой ситуации, т.е. реальной действительности, оценка выражается в слове. Этим и особенностями речевого развития детей шести-семи лет обусловлено наше обращение к характеристике именно оценочной лексики.

Оценочность как семантическое свойство языковой единицы может быть ингерентной, языковой, имеющей узуальный характер (*пустяк* – 1. Мелкое, ничтожное обстоятельство.

2. О незначительном, нестоящем предмете. Ожегов, 2006), и ад герентной, речевой, ситуативной, когда словоформы приобретают контекстное оценочное значение (*Смотри, как Сережка несется!* – о бегуне, приближающемся к финишу – оценка со знаком (+); *Что ты несешься! Все кубики разлетелись!* – обращение к ребенку, бегущему по групповой комнате – оценка со знаком (–) ; в этом случае наблюдается «контекстный перевод языковой единицы в оценочную семантику, не характеризующую ее изначально») [Винокур 2009 : 63].

Ингерентная оценочность может быть представлена в денотативном и коннотативном компоненте значения слова, коннотативная сема вносит дополнительный по отношению к денотации смысл оценочного значения. Разграничение денотативных и коннотативных оценок часто вызывает трудности, для разрешения которых И.А. Стернин предлагает использовать прием «трансформации дефиниции значения в условную фразу, завершающуюся компонентом «и это хорошо / плохо». Если в толкование значения не входят оценочные слова, «и при этом значение допускает завершение условной фразой, то такая оценочность будет коннотативной» [Стернин 1985 :71]. Например, *плакса* – тот, кто много и часто плачет – «и это плохо» – оценка коннотативная; *невежа* – грубый, невоспитанный человек – оценка денотативная. «Интеллектуально-логическая оценка входит в денотативный аспект значения; эмоциональная содержится в коннотативном аспекте значения; эмоционально-интеллектуальная оценка

пронизывает оба аспекта значения слова и не отделима ни от одного из них» [Хидекель, Кошель 1983 : 15].

Следует отметить, что старшие дошкольники и первоклассники употребляют в речи лексику как с денотативной, так и с коннотативной оценочностью (*отличный, грязь, счастливый, позор, вкусно* – денотативная; *крутой фильм, упрямый, красочный* – оценочность коннотативная). Слова с адгерентной оценочностью в речи детей данного возраста употребляются крайне редко (*барская* игра, т.е. очень интересная, увлекательная), это объясняется тем, что дети актуализируют в речи единицы, закрепленные в языке-системе, адгерентная же оценочность имеет окказиональный характер.

В лингвистике представлены разные классификации оценочной лексики: место оценочного компонента в семной структуре слова исследовали Ю.Д. Апресян, Л.М. Васильев, Э.В. Кузнецова, И.А. Стернин, Д.Н. Шмелев, В.Г. Гак, лексико-семантические классификации слов представлены в работах Л.Г. Бабенко, Л.С. Вященко, А.М. Глодаевской, В.В. Морковкина, Е.Ф. Петрищевой, Н.Ю. Шведовой.

Анализируя ОВ детей мы опирались на классификацию Е.Ф. Петрищевой, в которой представлена лексика, сообщающая об отношении говорящего к предмету речи.

Данная классификация, по нашему мнению, наиболее последовательно отражает связь оценки как аксиологической категории и оценочной лексики, поэтому может послужить основанием при определении особенностей употребления словоформ с оценочным значением в речи детей шести-семи лет.

#### ***1.4. Оценка педагогическая. Анализ оценок педагогов ДОУ и начальной школы***

В педагогике оценка понимается как «определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины. Оценивается также

отношение учащихся к учению, выполнение Правил для учащихся и других норм поведения. Оценка стимулирует учащихся в учении и труде, повышает учебную дисциплину, ориентирует учителей, родителей и органы образования о состоянии успеваемости...» [Педагогический словарь 1960 : Т.2].

Определение оценки педагогической формулируется в работах Ю.К. Бабанского, В.М. Полонского, Ш.А. Амонашвили, Г.А. Щукиной, И.С. Якиманской, С.Л. Рубинштейна, Р.Ф. Кривошапковой, О.Ф. Силутиной. Несмотря на различия, имеющиеся в этих формулировках, можно выделить то общее в определении оценки педагогической, что отмечают все учёные, – это установление в соответствии с определенными эталонами степени выполнения учащимися задач, поставленных перед ними в процессе обучения, уровня их подготовки и развития, а также качества приобретенных умений и навыков.

В силу того, что воздействие оценки на развитие школьника многосторонне, она может обладать многими функциями:

- ориентирующей, воздействующей на умственную работу школьника, содействующей осознанию учеником процесса этой работы и пониманию им собственных знаний;
- стимулирующей, воздействующей на аффективно-волевую сферу посредством переживания успеха и неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений;
- воспитывающей, т.к. под её влиянием происходит ускорение или замедление темпов умственной работы, качественные сдвиги (изменение приемов работы, изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов). Благодаря этому оценка воздействует на интеллектуальную и аффективно-волевую сферы, т.е. на личность школьника в целом.

Как особое умственное действие оценка получила самые различные психологические характеристики. Н.А. Батурин считает, что «оценка-это психический процесс отражения объект-объектных, субъект-субъектных и субъект-объектных



отношений превосходства и предпочтения, который реализуется в ходе сравнения предмета оценки и оценочного основания» [Батурин 1989]. К.А. Альбуханова-Славская пишет, что социальный аспект оценки определяется тем, что оценка «отвечает потребности в общении, познании своего Я глазами других» [Альбуханова-Славская 1995]. Дж. Гилфорд включает оценку в состав операциональной структуры интеллекта. Основную функцию оценки он усматривает в установлении правильности, адекватности применяемой человеком информации [Гилфорд 1965]. Дж. Брунер считает оценку составной частью учебной деятельности: ее функцию он видит в проверке адекватности способов переработки информации, в установлении правомерности экстраполяции [Брунер 1962].

В работах Ш.А. Амонашвили оценка рассматривается как компонент учебной деятельности, благодаря которому происходит анализ результатов действия или процесса уже завершенного действия в соотношении с определенными их стандартами [Амонашвили 1980 : 1984]. А в исследовании А.И. Липкиной и Л.А. Рыбак доказывается, что организация деятельности учащихся по критическому анализу своей работы и формирование представления о сильных и слабых ее сторонах существенно повышают адекватность их оценочных высказываний, которые устанавливают абсолютную или сравнительную ценность какого-либо объекта [1969].

Оценка педагогическая содержательно представлена в оценочных суждениях и оценочных высказываниях педагогов.

Оценочное высказывание как ситуативный контекст речевого взаимодействия создается в процессе учебной деятельности, т. е. включается в учебно-речевую ситуацию, которая определяется как «реальная коммуникативная ситуация общения (ситуация оценивания – В.Ш.) в процессе учебной деятельности» [Педагогическое речеведение 1998 : 265-266]. Названная ситуация общения является разновидностью регламентной, что определяется однотипным предметным окружением коммуникантов и постоянным местом общения (учебный класс, групповая комната в ДОУ), ограниченными временными рамками, заданными стабильными социально-ролевыми параметрами учебной ситуации.

Итак, ситуация, в условиях которой создается ОВ, выступает как система определенных отношений коммуникантов (педагог – обучаемый, обучаемый – обучаемый), складывается в однотипных пространственно-временных условиях в процессе решения определенных и конкретных задач учебно-познавательной деятельности.

В перечне учебно-речевых ситуаций, представленном в работах Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской, Л.Е. Туминой, не обнаруживается ситуации оценивания, которая, безусловно, должна быть отнесена к разряду типичных, т. к. характеризуется рядом определенных признаков, названных выше, повторяемостью, т.к. обучающийся оказывается в ней неоднократно то в роли субъекта оценки, то в роли ее объекта, и владение умением создавать ОВ становится для него необходимым.

Одним из условий успешного построения детьми ОВ и уместного употребления его в определенной ситуации общения является наличие оценочного фона обучения, т.е. речевого окружения, благоприятного с точки зрения насыщенности эталонами оценки, структурными моделями оценочных высказываний, языковыми средствами выражения оценки. Мы исходим из того, что насыщенный оценочный фон способствует формированию у детей умения создавать ОВ без специального обучения, побуждая их к воспроизведению слышимого. Если же оценочный фон отсутствует или выражен слабо, то ребенок лишается образцов, которым может подражать, в результате умение создавать ОВ во втором случае достигается только специальными усилиями, то есть путем обучения.

В учебной ситуации оценочным фоном является образцовое оценочное высказывание учителя. Оно имеет ряд специфических функций, свойственных любому оценочному высказыванию: *выражения* (обозначение своего отношения к объекту оценки) и *замещения* (указание на соответствие или несоответствие эталону оценки), а также свойственных оценке педагогической: *стимулирующей* (формирование положительного отношения к учебному труду, мотивов учения) и *руководящей* (влияние на темп умственной работы, изменение

приемов работы, изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов).

В роли *субъекта* данного вида оценки выступает педагог. *Объект* оценки – способы действия с учебным материалом или результат деятельности ребенка на уроке (в разных видах деятельности в ДОУ) в целом или на каком-либо его этапе. Оценочное высказывание в учебной ситуации предполагает установление соответствия способа решения учебной задачи, результата деятельности, определения изучаемого понятия заданному эталону. В качестве такого обобщенного эталона, позволяющего педагогу построить оценочное высказывание, дающее ребенку представление о сильных и слабых сторонах его деятельности, можно предложить такие основания оценки:

- правильность выполнения задания ребенком по содержанию (способам действия),
- полноту и последовательность выполнения задания,
- точность формулировок, данных детьми (или исполнения действий),
- сознательность усвоения знаний обучающимися (приведение своих примеров, перенос знаний на решение частных задач в новых условиях). Характеристика объекта оценки по этим основаниям даст педагогу возможность аргументировать собственно оценку, сделать ее понятной для ребенка.

Чтобы проверить, существует ли оценочный фон обучения, позволяющий ребенку имитативным методом овладеть умением создавать ОВ, мы проанализировали оценочные высказывания 32 педагогов (17 из них – воспитатели ДОУ, 15 – учителя начальных классов). Из 282 оценочных высказываний выделено 216 положительных оценок, 54 – отрицательных, 12 оценок, на наш взгляд, являются неопределенными (*Так; Подумай; Ладно, садись;* и т.п.). Преобладают абсолютные оценки (*Очень слабенко; Работала весь урок и сейчас ответила верно; Были ошибки при чтении; Красиво, симметрично расположила элементы орнамента;* и т.п.), сравнительные оценки встречаются довольно редко –

9 из 282 (*Стала по математике заниматься лучше; Молодец, Лена! Она у нас сегодня на уроке лучший счетчик; и т.п.*). Эмоциональные оценки (*Молодцы!; Умница, Жанна!; Вадим, я очень недовольна; и т.п.*) и рациональные оценки (*Андрей верно объяснил, как проверять парные согласные на конце и в середине слова; Юля сегодня работает аккуратно, пишет красиво, правильно; Деловито работает первый ряд: им помогают закладки; и т.п.*) встречаются в речи педагогов примерно в равном соотношении. Большинство оценок по характеру являются общими (*правильно / неправильно, хорошо / плохо, красиво / некрасиво*).

Анализ оценочных высказываний педагогов с точки зрения структуры показал, что ни одно высказывание из 282 не соответствует общепринятой структуре оценочного высказывания. В оценочных высказываниях педагогов всегда присутствует собственно оценка (*очень слабенько, верно объяснил, выполнили задание на 5, ответила верно, интересный рассказ получился*), нет ее аргументации, каких-либо замечаний о сильных или слабых сторонах ответа, о результатах и способе действия, или же аргументация неразвернутая, следовательно, у детей не формируется полноценного представления об эталоне оценки учебных действий и результатов учебной деятельности. В структуре высказываний нет советов, пожеланий, поэтому оценка не выполняет в этом случае стимулирующей и руководящей функций. Отсутствие в речи педагогов развернутых оценочных высказываний, на наш взгляд, может быть объяснено тем, что воспитатель (учитель) не знает законов, по которым строится оценочное высказывание, или тем, что он экономит учебное время.

Подавляющее большинство оценок педагогов вербализировано, нами выявлены единичные невербальные оценки (например, на поставленный вопрос дети начали отвечать хором, *учитель ничего не говорит, на лице выражение удивления*).

Следует отметить, что для выражения оценки педагоги используют средства разных языковых уровней:

– фонетического (интонация) – 5,3% (*Молодцы, спасибо* – с иронией; *Что ты сочиняешь?! – возмущенно-раздраженным тоном; Да что ты?* – с недоумением),

– лексического: переносное значение слова – 3,2% (Ты девочка *несильная*; С русским бы *подтянуться*; *светлая* голова); существительные с оценочным значением – 33% (были *недочеты*; допустил *ошибки*; Что за *ерунда!*; *умница*); прилагательные с оценочным значением – 3,2% (*правильный* ответ; *выразительное* чтение; *убогий* ответ); наречия с оценочным значением – 43,6% (*верно, правильно, неверно, слабенько, аккуратно, красиво, выразительно*); глаголы с оценочным значением – 19,1% (*ошиблась, не справляются, не стараешься, все понял, знает, постаралась*),

– морфологического: степени сравнения прилагательных и наречий – 7,4% (первый ряд работает *качественнее, быстрее*; стала заниматься *лучше*; *лучший* рассказчик); местоименные слова в сочетании с интонацией – 1,1% (*Да что ты?*); междометия – 1,1% (*Ну, читай, что написано!* – интонация угрожающего нетерпения),

– синтаксического: вводные слова – 1,1% (*спасибо* – употребляется в речи педагогов с разной интонацией для выражения как положительной, так и отрицательной оценки); конструкции с оценочным значением – 3,2% (*И когда в тебе совесть проснется?*; *Морозов очень воспитанный, громче кричи*); конструкции, в которых нет оценочных слов, но описывается ситуация, имеющая смысл «хорошо/плохо» в картине мира – 21,3% (*Работала на уроке; Рома, Таня и Света получили звездочки; Покажу вам работу Юли; Учись говорить*).

Языковой и структурный анализ оценочных высказываний учителей начальной школы и воспитателей ДОУ позволяет говорить о том, что они дают детям представление о критериях оценки, о языковых способах ее выражения, но не являются образцом развернутого оценочного высказывания, а значит, не могут выполнять обучающую функцию.

Следовательно, необходимо специальное обучение детей данному виду монологического высказывания.

### ***1.5. Особенности оценочных высказываний и их языкового оформления в речи детей 6-7 лет***

При проведении эксперимента можно было гипотетически представить, что в свободном, непринужденном общении и совместной деятельности оценочные высказывания детей будут более эмоциональными и богатыми с точки зрения используемых интонационных, лексических и синтаксических средств, нежели в учебной ситуации (произвольные), что структурно все высказывания будут мало развернутыми, в них будет наличествовать собственно оценка и будут отсутствовать ее аргументация и рекомендации. Можно было предположить, что некоторые дети вообще не смогут создать произвольного оценочного высказывания.

Анализ оценочных высказываний старших дошкольников и младших школьников подтверждает наши предположения. Действительно, высказывания детей в непринужденной обстановке более эмоциональны, интонационно выразительны, многие дети используют для выражения оценки невербальные средства (83,6%), богаче, чем в произвольных оценочных высказываниях словарь, к сожалению, в него входит и бранная лексика (*дурак, идиот, тупица* – 61,3%), и жаргонизмы (*потрясно, классно, крутой, клево* – 78,4%); не так часто, как мы ожидали, дети используют лексику с суффиксами оценки (*хвастуша, беденький, солнышко* – 39%).

Средства выражения оценки в детских ОВ ограничены глаголами (*люблю, нравится, не нравится, понравилась*), качественными наречиями и прилагательными с общей оценкой (*хорошо / плохо, хороший / плохой, красиво / некрасиво, правильно, правильный, верно, нормально* – 86% высказываний) и словами, у которых оценочность является компонентом денотативного значения, согласно классификации Е.Ф. Петрищевой, это ассоциативно- и рассудочно-оценочная лексика (*грязь, добрая, аккуратно, спокойный* – 28%). Следует

отметить однообразие оценочных средств языка, используемых разными детьми.

Специальные диагностические пробы показали степень понимания ребенком значения слов с оценочной семантикой и степень осознания парадигматических связей слова-оценки в системе языка.

При соотнесении слова с его толкованием в некоторых случаях дети допускали ошибки. Так, человека, на котором всегда чистая, поглаженная одежда, у которого обувь почищена, книги в обложке, непотрепанные, 1,9% испытуемых назвали *культурным*; человека в мятой одежде, нечищенной обуви, у которого книги потрепаны, разрисованы, игрушки разбросаны, 1,25% детей назвали *небрежным*; 58% детей толкование значения слова *беззащитный* соотнесли со словами *слабый*, *не уверенный в себе*, *ничего не может*.

Тенденция к замене слова с частнооценочным значением лексемой с общей оценкой проявилась в том, что 63% детей соотнесли значение слова *отзывчивый* с лексемой *хороший*; 12% соотнесли его с лексемой *добрый*, а 9% – с лексемой *участливый*, хотя в речи, по данным частотного словаря, слово *участливый* употребляется менее частотно, чем *отзывчивый* [Ляшевская, Шаров 2009].

Выявление понимания детьми переносного значения зооморфизмов при именовании лица показало, что переносное значение слов *заяц*, *медведь*, *лиса* актуализируется всеми детьми. На вопрос: «О ком говорят *лиса*?» – все испытуемые ответили: «О *хитром человеке*», 1,25% детей добавили: *кто обманывает, делает пакости*. Переносное значение зооморфизма *медведь* 5,6% детей понимают неверно, как *медлительный*, *тихоня*. Зооморфизм *заяц* имеет ряд переносных значений; у 98,1% детей актуализируется значение *трусливый* (*трус*), у 1,9% – значение *безбилетный пассажир*. Результаты выполнения этого задания противоречат данным, представленным в работе А.В. Захаровой «Опыт лингвистического анализа словаря детской речи» [1975], где отмечается, что ребенком шести-семи лет воспроизводится прямое основное значение зооморфизма, переносное же

значение для него неактуально. Результаты выполнения диагностического задания можно объяснить, на наш взгляд, тем, что дети устанавливают ассоциативные связи с содержанием предыдущего задания, при выполнении которого нужно было подобрать слово с оценочной семантикой к толкованию его значения, дающего характеристику какому-либо качеству человека.

Анализ результатов выполнения заданий, направленных на выявление понимания ребенком значения слов с оценочной семантикой и осознания их парадигматических связей, показал, что не все дети понимают смысл слова с оценочным значением. После предъявления слов *опрятный*, *превосходный*, *глупый*, *ликует* на вопрос экспериментатора: «Что обозначает это слово? Как ты понимаешь его смысл?» – были получены такие ответы: *глупый* – *дурак* (1,9%); *нет ума*, *неумный* (94%); *чего-то не знает* (4,1%); *превосходный* – *очень хороший* (94,4%); *красивый*, *нравится людям* (5,6%) – данный ответ свидетельствует о том, что ребенком не осознается превосходная степень проявления качества (как мы уже отмечали: эта особенность обнаруживается и у выпускников начальной школы); *опрятный* – *аккуратный* (98,15%); *ухаженный* (0,6%); *приятный* (1,25%) – дети актуализируют не ценностное значение, выраженное словом, а собственное отношение к опрятному человеку, в этом, по-видимому, проявляется эгоцентризм детского восприятия; *ликует* – *сильно радуется* (46%); *паникует* (0,6%); 53,4% детей дали ответ: «Не знаю». Мы можем объяснить это тем, что слово «взрослое», высокого стиля, употребляется преимущественно в поэтической и публицистической речи, для детского словаря и речевой среды ребенка данного возраста не актуально.

В качестве задания, не мотивирующего создание оценочного высказывания, детям было предложено составить рассказ «С кем я дружу» (во время беседы экспериментатор обращался к испытуемому: «Расскажи, с кем ты дружишь»). Большинство высказываний представляют собой суждение, выраженное повествовательным предложением с однородными членами (93,8%), в котором лексика со значением оценки не употребляется:



*Я дружу с Олей, с Ксюшей, с Машей, с папой, с мамой.* (Катя С.) *Мы с Ромой и Сашей ходим в одну группу и дружим.* (Вова Ш.) *Я дружу с Антоном, с Ильей, с Ваней.* (Миша Д.)

На вопрос экспериментатора: «Как вы дружите?» – дети ответили: «Очень хорошо... Иногда ссоримся... Чаше с Машей». (Катя С.); «Играем вместе, разговариваем. Ну... Не деремся». (Вова Ш.); «Бегаем, в игры в разные играем. И... Еще в школу в подготовительную вместе ходим». (Миша Д.).

Некоторые дети строят высказывание из нескольких предложений, поясняют, как они дружат, без побуждения со стороны педагога (5,6%), в некоторых из них встречается ассоциативно-оценочная лексика (0,47%):

*Я дружу с девочками, которые живут со мной в одном дворе. Их зовут Лена, Валя, Аня и Настя. Мы вместе гуляем, ходим друг к другу в гости. Мы никогда не ссоримся.* (Маша Р.)

*Я дружу с Андреем и Сережей. Мы в садик вместе ходим и живем близко. Мы рассказываем разные истории, страшилки, играем вместе... Еще на день рождения друг к другу ходим... Гуляем.* (Антон Т.)

Только в одном высказывании (0,2%) употреблена лексика с оценочным значением, выражающая ценностные приоритеты говорящего: «Я дружу с подружками... С Катей, Алиной... Кто похож по характеру со мной... С кем мне весело, интересно» (Настя И.) – употребляется рассудочно-оценочная лексика, согласно классификации Е. Ф. Петрищевой.

В качестве задания, мотивирующего употребление лексики с оценочным значением, детям был предложен вопрос: *Почему ты дружишь с...?* В ответах детей представлена лексика и с общей (100%), и с частной оценкой (62%).

Примеры из протокола записи:

*Я дружу с Юлей, потому что она хорошая, культурная девочка. С ней приятно разговаривать. Она может выслушать, помочь, чем-то поделиться, что-то подсказать.* (Оля П.)

*Мне с Катей интересно, поэтому я с ней дружу. У нас похожи характеры. Мы увлекаемся одним видом спорта. Катя может помочь, когда надо.* (Настя И.)

*С Кристиной я дружу, потому что у нее хороший характер. Она спокойная, веселая, любит пошутить, как и я.*

*Она отзывчивая и очень добрая. Вот поэтому я с ней дружу.*  
(Ирина З)

*Артем – мой лучший друг. Мы живем в одном подъезде, часто видимся и проводим много времени вместе... Ходим в гости, играем. Артем серьезный и вместе веселый... Он очень умный: много читает и меня научил в шахматы играть. Ну... Иногда мы и дурим тоже: боремся, гоняемся друг за дружкой, зимой в снегу валяемся. Еще он придумщик: разные игры придумывает. Он не вредный.* (Костя Е.)

Как видно из представленных примеров, высказывания, не мотивированные на употребление лексики с оценочным значением (*С кем ты дружишь?*), представлены в речи детей суждением – простым повествовательным предложением, в котором лексика с оценочным значением не употребляется.

Вопрос экспериментатора *«Как вы дружите?»* – попытка «подтолкнуть» ребенка к оценке своих отношений со сверстниками. Только 24% детей после него включили в ответ слово *«хорошо»* с общей оценкой, 12,3% детей употребили слова рассудочно- и ассоциативно-оценочные (*ссоримся / не ссоримся, не деремся*). Остальные дети обозначили только круг совместных занятий.

В высказываниях, мотивированных на употребление лексики с оценочной семантикой, дети употребляют в основном слова с общей оценкой, ассоциативно- и рассудочно-оценочную лексику, характеризующую качества человека. Оценки детей преимущественно абсолютные (сравнительных – 0,6%).

Анализ структуры ОВ детей показывает, что во всех произвольных высказываниях есть вступление (зачин), присутствуют аргументы, раскрывающие тезис. Полная структура ОВ выявляется в 1,25% рассказов (в представленных примерах это рассказы Ирины З. и Кости Е.).

Если говорить о структуре оценки, то здесь выявляется следующая закономерность: в учебной ситуации, когда задан эталон оценки, оценочные высказывания детей более развернуты, помимо собственно оценки (чаще всего общей *«понравилось / не понравилось, хорошо / плохо»*) представлена ее аргументация (86%), рекомендации же нами обнаружены лишь в 33 высказываниях из 480 (7,3%), хотя в произвольных

оценочных высказываниях присутствуют неявно выраженные рекомендации («забыл закончить рассказ», «неровно детальки приклеила», «рассказывал невыразительно, тихо» и т.п.). В речи детей преобладают абсолютные общие оценки.

Примеры из протокола записи:

*Рассказала нормально. Все ясно.* (Андрей Ч.)

*Рассказал Сережа хорошо.* (Даша Ф.)

*Нормальный рассказ. Говорил громко.* (Илья Н.)

*Мне понравился рассказ, он хороший. Маша говорила красиво, интересными словами. Рассказала все по порядку.* (Света С.)

*Мне рассказ не понравился. Вова рассказывал очень медленно, долго думал. У него получился очень маленький рассказ. Он не все рассказал. Говорил тихо.* (Стас А.)

*Я считаю, что Саша рассказал хорошо, но прыгал с одного места рассказа на другое.* (Лена Е.)

*Мне не нравится Колин рисунок, потому что человек весь черный, совсем неинтересный.* (Катя Я.)

*У Ани был хороший ответ. Она все говорила по порядку, но ей помогала Наталья Александровна. Аня правильно назвала все звуки в слове, только забыла поставить ударение.* (Олеся Ш.)

*У Кати аккуратная аппликация. Мне нравится ее работа, красивая.* (Маша Е.)

Выявив особенности структуры ОВ старших дошкольников и первоклассников, созданные в разных ситуациях общения, мы обнаружили, что в высказываниях данного вида присутствуют не все структурные элементы. Обычно представлена собственно оценка, ее частичная (73,4% высказываний), иногда развернутая (32,7 % высказываний) аргументация, крайне редко (7,3% высказываний) обнаруживаются неявно выраженные рекомендации.

Следует отметить, что высокий уровень сформированности умений создавать оценочное высказывание у обследованных детей не выявлен.

Анализ ОВ старших дошкольников и первоклассников выявил их структурное и языковое несовершенство. Мы убедились в том, что для речи детей шести-семи лет в ситуациях

непринужденного общения характерно употребление оценочных суждений. Развернутые ОВ в речи детей данного возраста появляются преимущественно в ситуациях, мотивирующих их создание. Беден арсенал языковых средств, с помощью которых дети выражают свои оценки. Необходимость же овладения техникой создания речевого произведения, устанавливающего соответствие или несоответствие объекта оценки эталону, на основе которого происходит оценивание, обусловлена тем, что любой человек, как мы уже отмечали, в течение жизни постоянно оценивает предметы, ситуации, поступки и действия других людей. Причем совершает это не только во внутренней речи, но и в «поверхностных структурах собственно коммуникации, где эксплицируется высказывание, представляющее собой вербализованный продукт, призванный информировать коммуникантов» о характере оценок говорящего [ЛЭС 2008 : 233].

В учебно-речевой ситуации оценка побуждает того, кому дрсована, к совершенствованию своих знаний и умений, к развитию самостоятельности и критичности, к самооценке своего труда [Кривошапова 1980], т.е. является средством стимуляции и ориентации обучаемого. Значимость оценки в жизни ребенка и обуславливает необходимость овладения им умением создавать ОВ. При этом задачи педагога:

- демонстрировать образцы оценочных высказываний в учебных ситуациях, в общении на прогулках и в совместных играх, на экскурсиях,

- создавать такие ситуации, которые побуждают ребенка кого-либо, что-либо оценить.

Содержание работы по обучению детей шести-семи лет созданию ОВ в учебной ситуации мы связываем с языковым материалом, т.к. результаты наблюдения и диагностических проб демонстрируют небогатый запас единиц языка с оценочной семантикой в сознании ребенка данного возраста. Мы исходим из того, что все компоненты оценочной деятельности формируются одновременно, в процессе обучения созданию ОВ.

## **2. Обучение оценочному высказыванию в период детства**

### ***2.1. Обогащение словаря детей лексикой с оценочным значением***

Диагностируя уровень владения оценочной лексикой, мы установили, что у старшего дошкольника и младшего школьника отсутствует достаточная лексическая база для создания ОВ, поэтому в качестве одного из аспектов обучения созданию ОВ выделяется словарная работа.

Задачи словарной работы:

- обогащение словаря новыми словами с оценочным значением, конструкциями, позволяющими субъекту оценки выразить свое отношение к ее объекту, оформить логическую связь между частями ОВ, побудительными конструкциями, которые помогут автору ОВ выразить пожелание, совет;

- закрепление в словаре ребенка названных выше языковых единиц, освоение их межсловной и внутрисловной парадигматики;

- активизация этих единиц в речи, осознанное употребление перечисленных выше языковых единиц при создании ОВ.

Содержание словарной работы нами конкретизировалось с учетом ранее отмеченных особенностей в овладении старшими дошкольниками и младшими школьниками оценочной лексикой: от лексики, выражающей субъективную оценку – к лексике, выражающей объективную оценку, от узуального значения слова с оценочной семантикой – к контекстному.

Помимо единиц с оценочной семантикой мы не случайно обращаемся в своей работе по обучению созданию ОВ к единицам, обеспечивающим логическую связь между элементами аргументативного текста. Это обусловлено тем, что, согласно нашим наблюдениям и наблюдениям многих исследователей детской речи (А.Н. Гвоздев, Т.А. Ладыженская, А.М. Леушина, В.И. Яшина, Д.Б. Эльконин и др.), старшие дошкольники и младшие школьники демонстрируют неумение

в использовании средств связи между частями текста любого функционально-смыслового типа, хотя осознают необходимость межфразовых средств связи, обеспечивающих его структурную целостность и логическую соотнесенность его частей, ощущают потребность в использовании таких средств в собственных высказываниях. Это проявляется в том, что в речи детей нередко присутствуют необоснованные повторы: *и потом ... и потом; и потому ... и потому; и... и*, которые выполняют функцию скрепов предложений и частей текста.

Обучение созданию ОВ считаем необходимым начать с обогащения речи детей этикетными формулами и выражениями, поскольку любая типизированная ситуация, в том числе и ситуация оценивания, предполагает употребление устойчивых формул общения, обслуживающих ее и «принятых национальным коллективом носителей языка» [Акишина, Формановская 1983]. «Социально определенные ситуации требуют функционально определенных знаков. Личность в процессе социализации усваивает как необходимость (привычку, обычай) использование знаков, указывающих на отношение к собеседнику, позволяющих устанавливать контакт в нужной тональности соответственно взаимоотношениям общающихся, обстановке общения» [Формановская 2015 : 9], теме, типу текста и виду речи. Этикетные формулы играют немаловажную роль в построении ОВ, являясь его зачином, позволяющим сформулировать отношение к объекту оценки, мнение о нем, или клише, помогающем автору ОВ сформулировать совет-рекомендацию.

В качестве таких этикетных формул, обогащающих речь детей и облегчающих им построение ОВ, мы вслед за А.А. Акишиной и Н.И. Формановской [1983 : 68-72; 96-100] выделили следующие речевые стереотипы, выражающие

**согласие – несогласие:**

правильно	неправильно
верно	неверно
разумеется+правильно (верно)	не прав (-а)
безусловно+правильно (верно)	я не согласен (-а) с ...
... прав (-а)	я думаю, что это не так

я согласен (-а) с ...

с ... нельзя согласиться  
я хотел бы возразить

В содержание словарной работы мы посчитали необходимым включить также и побудительные конструкции, которые являются средством резюмирования оценки и выполняют функцию управления поведением и деятельностью адресата оценки. С этой целью употребляют речевые стереотипы, выражающие

совет – предложение:

я советую (посоветовал бы) тебе + inf

я предлагаю (предложил бы) тебе + inf

мне хочется (хотелось бы) посоветовать, предложить тебе + inf

хорошо было бы + inf

неплохо было бы + inf

хорошо (было бы), если бы ты + глаг. прош. вр.

неплохо (было бы), если бы ты + глаг. прош. вр.

Особенностью детской речи является неумение вербализовать логические связи между компонентами высказывания, соотносимыми с разными аспектами оценки, поэтому необходимо ввести в активный словарь детей вводные слова *во-первых, во-вторых, таким образом, например, следовательно* и др., передающие порядок изложения аргументов оценки, их логику, способствуют четкому объяснению данной оценки.

Следующий этап работы – обогащение словаря детей лексическими единицами, служащими для выражения разных видов оценки: нравственной, эстетической, психологической и др.

Круг лексики с оценочным значением, которая может быть предложена для обогащения словаря старших дошкольников и младших школьников, был выявлен в ходе анализа программ ДОУ, хрестоматий по литературному чтению для дошкольников, азбук, букварей и книг для чтения в 1 классе и с учетом объектов и параметров оценки.

Объектом эстетической оценки детей являются человек и природа, а параметрами оценки – зрительно воспринимаемые признаки объектов природы и внешние признаки человека, дать

оценку которых помогут слова: *аккуратный, блеклый, выразительный (взгляд), грязнуля, замарашка, красивый, красочный, невзрачный, неряха, неряшливый, неуклюжий, опрятный, растрепанный, стройный, чистюля.*

Нравственная оценка для детей обозначенного возраста связана с человеком. Процесс социализации ребенка определяет тот факт, что для детей шести-семи лет становится значимым человек с его личностными качествами, человеческие отношения и человек через призму этих отношений. Даже при восприятии художественной литературы, где в роли героев выступают животные, ребенок обращает внимание на отношения, характерные для мира людей. Ранее названная методическая литература позволила нам выделить следующие лексические единицы, позволяющие выразить нравственную оценку: *беззащитный, бескорыстный, бессердечный, бесстрашный, доброжелательный, дружелюбный, изворотливый, искренний, ленивый, лентяй, любознательный, мудрый, мягкий (характер), невежа, невежда, незлобивый, неунывающий, неуравновешенный, нерешительный, отзывчивый, плутовка, покладистый, решительный, справедливый, трудолюбивый, трусливый, уравновешенный, уступчивый, хитрый.*

Особую группу языковых единиц, употребляемых для оценки человека, составляют слова, определяющие эмоциональное состояние, настроение: *восторг, восторженный, восхищение, гневный, довольный, досада, жалость, зависть, негодование, превосходный, радость, расстроенный, сожаление, сострадание, тоска, унылый.* Особый статус данной группе слов придает то, что они могут быть средством репрезентации эмоционального состояния субъекта оценки.

Одним из условий формирования умения давать оценки является обогащение словаря ребенка оценочной лексикой. Точность и полнота выражения оценки требуют достаточного запаса слов, умения выбирать из арсенала оценочной лексики наиболее подходящую единицу для вербализации оценки.

Методы и приемы словарной работы в ДОУ и в начальной школе в методике развития речи разработаны достаточно обстоятельно. Мы опираемся в своей работе на те,



которые, с нашей точки зрения, актуальны для обучения созданию ОВ детей шести-семи лет:

С целью обогащения словаря ребенка новыми словами, объяснения их значения можно использовать такие приемы:

- сопоставление слова с другими словами (например, на занятии по подготовке к обучению грамоте и на уроке обучения грамоте в процессе развития у детей фонематического слуха, формирования навыков звукового анализа и представления о смысловозначительной функции звука детям для анализа были предложены такие слова с оценочным значением, как *невежа* – грубый, невоспитанный человек; *невежда* – малообразованный, малосведущий человек);

- объяснение этимологии слова (*боярские* щи, *равнодушный*, *очарование*; например, после чтения отрывка из стихотворения А.С.Пушкина «Осень» педагог спросил детей: – Что чувствует повествователь, когда говорит об осени? – Обобщая высказывания детей, педагог объяснил значение слова *очарование*: *«Прекрасные, восхитительные картины осенней природы на рассказчика производят очень сильное, неотразимое впечатление, пленяют его, завораживают, будто чары волшебника, – и продолжил. – У слова «очарование» есть слова-родственники – «очаровать», «очаровательный».* Как бы вы объяснили значение этих слов? Составьте со словами «очаровать», «очаровательный» предложения, чтобы собеседнику стало понятно значение этих слов);

- объяснение слова через развернутое определение (*строптивый* – упрямый, любящий действовать наперекор кому-нибудь, чему-нибудь, непокорный; слова для объяснения выделяются из текста литературного произведения или как одно из опорных слов на этапе планирования высказывания по картине или по личным наблюдениям);

- подбор к слову антонимов (*равнодушный* – отзывчивый; *любящий* – ненавидящий; *откровенный* – скрытный; *работяга* – лентяй; материалом для работы служат тексты произведений художественной литературы, рассказы детей из личного опыта);

– подбор к слову синонимов; задача – установление семантических связей между единицами лексической системы языка (*пригожая – красивая, миловидная; сердиться – гневаться; обмануть – солгать, соврать; конечно – безусловно, бесспорно, разумеется*);

– обогащение словаря осуществляется в разных видах деятельности, например, творческой, игровой: во время прогулки организуется конкурс «Самый интересный Снеговик» – дети разбиваются на группы, выбирается жюри. После подведения итогов самый интересный Снеговик вдруг оживает и обращается к детям:

– Я, ребята, Снеговик.

К снегу, холоду привык.

Вы меня слепили ловко:

Вместо носа тут морковка.

Уголочки вместо глаз,

И ведро мне как раз.

Снеговик я не простой –

Любопытный, озорной.

Знать хочу я, чем ребята

Занимаются зимой [Дошкольник: обучение и развитие 1998 : 250].

Детям предлагается объяснить, как они понимают значение слов *любопытный, озорной* и подобрать к ним слова, близкие по смыслу;

составление словосочетаний и предложений с объясняемым словом (*ласковый* взгляд; Хаврошечка говорила со всеми *ласковым* голосом; *трудолюбивый* человек; *Трудолюбивый* человек вызывает уважение); это задание сопровождает все словарные упражнения.

В качестве одного из направлений словарной работы выделяется работа над синонимами и антонимами. Это обусловлено тем, что освоение детьми семантических отношений в лексике позволяет им более точно выражать свои мысли, отбирать из арсенала лексических единиц наиболее точные, подходящие для высказывания.

Работа над синонимами предполагает использование следующих приемов:

– подбор синонимов к изолированному слову (*сердиться* – *злиться, раздражаться*; *храбрый* – *смелый, отважный*; *умелые руки* – *искусные*; *горе* – *беда*; *желторотый* – *легкомысленный*; *желторотый* – *неопытный*. Например, в процессе анализа рассказа М. Горького «Воробьишко» детям задается вопрос: «Почему автор называет воробышку желторотым? Как можно сказать про него по-другому?»);

– объяснение выбора слова в синонимическом ряду при составлении предложения (Идет зима, *кричит* – *аукает* – *горланит*; Сидит зайка у дороги и *рыдает* – *ревет* – *плачет* – *хнычет*; подобное задание используется в качестве подготовительного упражнения при планировании пересказа художественного произведения, рассказа по наблюдениям или личному опыту);

– замена синонима в предложении другими словами синонимического ряда, обсуждение вариантов значений слова (например, при подготовке к пересказу сказки «Хаврошечка» детям было предложено выбрать наиболее подходящее по смыслу слово для предложения *Как ни бились, ни метались сестры – руки исцарапали, а яблочко достать не смогли* – Как вела себя яблонька, когда сестры хотели сорвать яблочко для доброго молодца? Чем это можно объяснить? И что же получили сестры вместо яблочка? Обобщая высказывания детей, педагог формулирует приведенное выше предложение: Как вы считаете, удачно я употребила слово «*исцарапали*»? Поясните свое мнение. Какое слово кажется вам более подходящим для этого предложения по смыслу? Как об этом говорится в сказке? – «изодрали»);

– составление предложений со словами синонимического ряда (например, *грустный, печальный, унылый* – в данном случае обращалось внимание на степень проявления признака, его интенсивность);

– составление рассказа с использованием слов синонимического ряда как средства выражения градационных отношений (например, *блестит, сверкает, искрится*. С этой

целью детям было предложено в разное время года составить рассказы о солнечном зимнем дне и о начале весны);

– составление рассказа о герое литературного произведения с использованием синонимов и синонимичных вводных конструкций, обеспечивающих связность текста (*конечно, разумеется, безусловно*); выражающих отношение говорящего к объекту оценки (*я думаю, мне кажется*) и конструкций, оформляющих совет, предложение, пожелание (*мне хочется посоветовать..., хорошо было бы..., неплохо было бы...*)

Работа над антонимами ведется с использованием таких приемов, как

– подбор антонимов к данному слову (*добрый – злой, трусливый – храбрый, смелый; ленивица – работница*). Можно предложить детям дидактическую игру «Наоборот», задача которой – установление семантических связей между единицами лексической системы языка. Ход игры: педагог бросает ребенку мяч и говорит слово с оценочным значением, возвращая мяч, ребенок называет к нему антоним. В качестве языкового материала можно использовать пары слов, являющихся средством выражения частнооценочного значения (*невежа – воспитанный, мягкий – грубый, неряшливый – аккуратный*), эстетической оценки (*некрасивый – красивый, прекрасный, симпатичный*).

В процессе данной игры у детей появляется возможность практически наблюдать различие слов с общеоценочным и частнооценочным значением и характер их связей: слово с общей оценкой может выступать в качестве антонима к целому ряду слов со значением частной оценки;

– составление предложений с заданной парой антонимов (например, *храбрый – трусливый; В произведениях устного народного творчества заяц обычно ... зверек, а в сказке Д.Н. Мамина-Сибиряка он на несколько мгновений становится ...*.);

– анализ пословиц (*Корень учения горек, а плод сладок. – Как вы понимаете смысл этой пословицы? Как вы думаете, зачем народ сложил такую пословицу?*);

– составление связных высказываний, в том числе оценочных, с употреблением в них антонимов (– Расскажите о ранней осени и о поздней. Постарайтесь в своих рассказах употребить слова *яркий – блеклый, ясный – пасмурный, радость – грусть*);

– анализ художественных произведений, направленный на определение функции антонимов с оценочной семантикой (благоприятным материалом для таких наблюдений является сказка: она не только дает богатый языковой материал, но, вызывая переживания по поводу прочитанного, формирует определенные моральные оценки. Вначале эти оценки выражаются в предпочтении того, что просто нравится, затем они приобретают характер суждений о предмете речи с точки зрения определенного идеала).

Исследователи словаря детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (А.Н. Гвоздев, Ю.С. Ляховская, Е.И. Тихеева, А.Р. Лурия, В.К. Ягодковская, Т.Г. Дьякова, Н.Г. Морозова и др.) указывают на преобладание в речи детей шести-семи лет слов с конкретным значением, отмечают слабую дифференциацию значений многозначного слова, то, что особую трудность для понимания составляют переносные значения многозначных слов, особенно тех, в которых перенос основан на абстрактном признаке. Из слов с переносным значением наиболее доступны пониманию детей данного возраста простейшие метафоры (*еловая лапа, шляпка гвоздя*) и образные выражения, в которых перенос основан на конкретном наглядном признаке (*Лес словно терем расписной*). Интерес к работе в этом направлении связан с тем, что именно переносное значение многозначного слова обладает оценочной семантикой и является одним из средств выражения оценки в речи.

На развитие способности понимать переносное значение многозначного слова и формирование умения употреблять его в качестве средства выражения нравственных и эстетических оценок направлены такие упражнения:

– определение значения слова в разных контекстах:

Вот иголки и булавки

Выползают из-под лавки.

На меня они глядят,

Молока они хотят. (Ёж)

Ничего сама не шьет,

А в иголках круглый год. (Ёлка)

– О каких иголках говорится в первой загадке?

А во второй? Какие иголки вы еще знаете? Придумайте свою загадку про какую-нибудь иголку, а мы попробуем угадать, о какой иголке в ней идет речь);

– распознавание прямого и переносного значения слова, выделение коннотативного значения оценки в переносном значении слова (Вспомните, из какой сказки эти строки: «...А орешки не простые, всё скорлупки золотые...». – Что обозначает слово *золотые*? А какое значение у слова *золотой* в этой строке: «Кроет уж лист золотой влажную землю в лесу»? – Почему автор выбрал именно это слово? Помогает ли нам слово *золотой* понять отношение автора к осенней поре? Как вы понимаете такое высказывание: «У Ирины золотой характер»? – Какие черты характера помогает объединить (обобщить) слово *золотой*?);

– подбор синонимов, антонимов к каждому значению многозначного слова: а) детям предлагается подобрать синонимы к эпитетам в стихотворении Ф. И. Тютчева «Листья». Сравниваются значения слов в синонимическом ряду. Детям задается вопрос: Можно ли заменить слова в стихотворении другими близкими по значению? Почему? б) Отгадайте загадку: Пилит, пилит дуб, дуб. Поломала зуб, зуб. – Что это? Что обозначает слово *пилить*? Определите значение слова *пилить* в предложении *Мама постоянно пилит меня за неряшливость*. Какое отношение к маминым словам выражает говорящий? Подберите слово с противоположным значением к слову *пилить* во втором значении. Составьте предложение со словом *хвалить*; в) для актуализации метафорического значения слова можно предложить такое

задание: После ознакомления со сказками «Кот-воркот», «Лиса и Журавль» дети составляют рассказ-характеристику Лисы, выражая средствами языка нравственные оценки. Затем детям предлагается вопрос: Подумайте, о какой лисе говорится в таком предложении: «Ну, и лиса же ты, Катюша!» – При чем здесь *лиса*? Что обозначает это слово в нашем предложении?;

– составление предложений с многозначным словом с целью актуализации или уточнения его значений.

Итак, представленные в этом параграфе направления и приемы словарной работы позволяют педагогу обогатить словарь детей оценочными средствами языка, активизировать их употребление при составлении старшими дошкольниками и младшими школьниками предложений и небольших рассказов по личным впечатлениям, на литературной основе, так формируется языковая база для создания ОВ.

## ***2.2. Обучение созданию оценочного высказывания в процессе ознакомления детей с произведениями художественной литературы***

Как мы уже отмечали, одним из условий овладения умением создавать ОВ является достаточная языковая база, представляющая собой набор средств, прежде всего лексических, с оценочным значением. Обогатить словарь детей такими средствами и активизировать их в речи старших дошкольников и младших школьников помогает художественная литература. Художественное произведение формирует у ребенка способность эстетического восприятия действительности, эстетическое отношение к окружающему, обогащает речь детей языковыми средствами для выражения эстетических оценок. В этом возрасте дети дают эстетические оценки не только интересному содержанию, но и пейзажу, проявляя тем самым способность улавливать настроение [Коломинский, Панько 1988 : 134]. Кроме того восприятие прекрасного в жизни через художественный образ оказывает влияние на общее психическое развитие ребенка, на формирование его ума, чувства и воли.

Специфическая особенность художественной литературы – отражение сферы человеческих взаимоотношений, нравственных норм поведения, личностных ценностей. Она дает возможность ребенку «пережить кусок жизни в свете определенного мировоззрения. И в процессе этого переживания создаются определенные отношения и моральные оценки» [Алексеева, Яшина 1986 : 75]. В процессе слушания (чтения) и анализа художественного произведения ребенок восстанавливает в воображении живые образы (события, явления, характеры), учится их оценивать определять к ним свое отношение и выражать его в слове. На основе анализа и синтеза формируется отношение старшего дошкольника и младшего школьника к тому или иному герою, а оценка характера героя и будет результатом этих мыслительных процессов.

В процессе чтения и анализа произведений художественной литературы у детей обогащается и активизируется словарь, в том числе и оценочный, развиваются образная речь, творческая речевая деятельность, эстетические и нравственные представления, а значит, создаются необходимые условия для формирования эталонов эстетических и нравственных оценок и умения оценивать.

Для определения круга оценочной лексики, рекомендуемой для актуализации в речи детей при ознакомлении с произведениями художественной литературы, нами были проанализированы произведения, с которыми дети знакомятся в этом возрасте. Надо отметить, что некоторые из них включены и в хрестоматии для дошкольников, и в книги для чтения в начальной школе (стихи и сказки А.С. Пушкина, русские народные сказки, басня И.А. Крылова «Стрекоза и муравей», рассказы М. Пришвина «Ребята и утята» и М. Горького «Воробышко», сказы П.П. Бажова, «Страшный рассказ» Е. Чарушина и др.), что позволило нам суммарно представить лексические единицы, не разграничивая их по отношению к старшим дошкольникам и младшим школьникам. С другой стороны, это дает возможность проследить усложнение лексического материала для выражения оценки. Мы полагаем, что усложнение связано с использованием слова в переносном значении для выражения оценки, а также



с использованием сравнений. Дошкольникам доступна метафора, соотнесенная с сенсорно значимыми признаками, младшие школьники могут воспринимать и иные метафорические переносы. Дошкольники способны воспринимать явные сравнения, т.е. сравнения, оформленные с помощью сравнительного оборота, а младшие школьники понимают и скрытые сравнения.

По характеру оценки мы разделили оценочную лексику, содержащуюся в художественных текстах для старших дошкольников и младших школьников, на следующие группы:

- оценка человека по его отношению к труду (*лентяй, ленивица, работника, умелый, трудолюбивый, трудиться в поте лица*),

- оценка человека по его личным качествам (*ласковый, добрый, вежливый, жадина, храбрый, пугливый, лживый, проказник, желторотый, т. е. легкомысленный*),

- оценка межличностных отношений (*завидовать, дружба, обманывать, простить*);

- оценка состояния человека как реакции на окружающее (*грустный, сердиться, горевать, расстроенный*);

- рационалистическая оценка действительности (*унылая пора – холодно, сыро; боярские щи – наваристые; опытная мать и хозяйка, желторотый, т. е. неопытный*);

- эстетические оценки (*пригожая, румяный день, усы щеточкой, стройный, грязнуля*).

В процессе группировки мы учитывали семантические особенности некоторых лексических единиц, заключающиеся в том, что одно и то же слово с учетом актуализации того или иного семантического признака может быть включено в разные семантические группы, так как некоторые лексемы в одних случаях служат для выражения нравственно-этических оценок, а в других – прагматических (*Заступиться за слабого – это хорошо. – Быть наблюдательным – это хорошо. Перебивать старших нельзя. – Ходить зимой без шапки нельзя*) [Федосеев 1998].

В процессе чтения и анализа произведений художественной литературы перечисленные выше слова и фразеологические обороты позволяют ребенку выразить нравственно-этические и эстетические оценки с семантикой «добро – зло», «прекрасное – отвратительное», возникающие у него в процессе формирования представлений о том, что такое хорошо и плохо для оцениваемого объекта с точки зрения нормативного представления о мире и с точки зрения субъекта оценки.

Особую группу в текстах для детей составляет эмоционально-оценочная лексика, представленная словами с суффиксами субъективной оценки, которая дает возможность выразить ласкательно-одобрительное (*братец, сестрица, старушка, Василисушка, яблонька, крылышки*), снисходительное (*куманек, лисонька, зайчишка, глупыши, воробышка*), осуждающе-пренебрежительное (*зверишка, поганенький, хвостика, волчище*), ироническое (*дичинка, ветчинка*) отношение к предмету речи, отнести его к оценочной зоне со знаком (+) или (–). Особенно часто встречаются подобные слова в сказках. Эти лексические единицы отнесены нами к группе лексем, являющихся средством выражения субъективной оценки, которая является обязательным элементом оценивания.

С точки зрения методики обучения созданию ОВ, разграничение объективной и субъективной оценки необходимо, поскольку, как показывают наблюдения за детской речью (А.Н. Гвоздев, Н. Рыбников, А.Д. Павлова, В.П. Вахтеров), в лексиконе детей в первую очередь появляется именно лексика, связанная с субъективной оценкой, поскольку объективными критериями оценивания, что показывают и наши исследования, дети овладевают позднее. Следовательно, задача педагога при активизации в речи детей лексики с оценочным значением большее внимание уделять словам, являющимся средством выражения объективной оценки.

Педагогу следует учитывать и то, что для ознакомления детей с произведениями художественной литературы в старшем дошкольном возрасте предлагаются тексты, в которых оценочная семантика лексической единицы, актуализируясь,

приобретает значение противоположной оценки. В частности, это связано с производными словами, когда в тексте значение слова с суффиксом субъективной оценки не соответствует семантике суффикса (имеется в виду противоречие между значением суффикса и оценочным значением слова из контекста при расположении их на шкале оценок). Так, в сказке «Кот-воркот» слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, имеющие в системе языка оценочное значение со знаком (+), употребляются с целью формирования отрицательной характеристики героя: подчеркивают лстивость, лицемерие, хитрость лисы (*Пойдем, миленький, ко мне, лисоньке*). В басне И. А. Крылова «Стрекоза и Муравей» Стрекоза употребляет слово *голубчик* не из любви к Муравью, а в корыстных целях: вызвать к себе его сочувствие, жалость. И опять мы видим, что слово с положительным оценочным значением употреблено в контексте для отрицательной характеристики героя. Следовательно, в процессе чтения и анализа художественного произведения педагогу важно учить детей соотносить текст и подтекст для того, чтобы слово с оценочной семантикой воспринималось ребенком с учетом содержания и идейной направленности всего текста.

Интересно, что в произведениях художественной литературы слово с оценочным значением часто характеризует не объект (предмет, лицо), который им обозначен, а персонаж, в речи которого оно звучит. Поэтому, беседуя с детьми по содержанию подобных произведений, следует обратить внимание на интонацию, с которой произносятся слова со значением оценки, и формировать представление о том, что наряду с лексическими единицами средством выражения оценки может быть интонация. Причем, средством настолько действенным, что оценочная семантика лексической единицы как бы «стирается», переходит на шкале оценок из зоны со знаком (+) в зону со знаком (–). Чтобы дети почувствовали, что интонация усиливает оценочный смысл слова и даже может его изменять, рекомендуем такие приемы:

– произнесение заданного слова в контексте (предложении) с разной интонацией и наблюдение за тем, как с изменением интонации меняется его оценочный смысл.

Например: – Произнесите (в контексте) слово *глупыши* (М. Пришвин «Ребята и утята») с интонацией снисходительного укора... А теперь с интонацией недовольства, осуждения. – Что изменилось? Какое отношение говорящего к детям выражается с помощью интонации в первом случае? Во втором? – А как интонация говорящего характеризует его самого? Какой он? В первом случае? Во втором?

– драматизация.

Дети шести-семи лет не могут еще произвольно варьировать интонацию, овладевают разными интонациями имитационным способом. Поэтому при использовании первого приема работу с детьми следует организовать так: педагог произносит слово в контексте с разной интонацией – дети анализируют его оценочное значение в каждом из вариантов с помощью педагога, выясняя, какое оценочное отношение выражено в каждом из вариантов, учатся произносить слово с разной интонацией хором вместе с педагогом, пробуют сделать это хором без помощи педагога, индивидуально произносят слово, интонационно выражая его оценочное значение.

Большая часть оценочной лексики, представленной в текстах хрестоматий и книг для чтения, согласно классификации Е.Ф. Петрищевой, является ассоциативно-оценочной. Она обладает ореолом оценочности, но не сообщает адресату речи о том, как относится к обозначаемому объекту говорящий (*злой, храбрый, радость*). Например, в стихотворении С.Я. Маршака «Пожар» такими являются глаголы *выжег, бушует, злится, шипит*, которые помогают автору передать весь ужас стихии огня и вызвать определенное оценочное отношение у читателя. В стихотворении Ф.И. Тютчева «Первый гром» ассоциативно-оценочными будут слова *гром, грохочет, резвяся, играя*. С помощью двух последних слов поэт создает образ нестрашной грозы (оценочный знак +), что противоречит общепринятому эталону с оценочным знаком (–).

При формировании ценностного отношения к герою художественного произведения важное значение имеют фразеологизмы, которые позволяют мастерам слова создать яркий образ, вызывающий у ребенка определенные переживания и эмоциональный отклик. Так в «Сказке про храброго зайца...» Д.Н. Мамина-Сибиряка встречаются фразеологизмы *задал стрекача, готов был выскочить из собственной кожи, выбился из сил, замертво свалился*, дающие возможность автору показать высокую степень трусливости героя, сформировать к нему отношение читателя, помочь осознать иронический смысл слова *храбрый*.

Итак, анализ текстов в хрестоматиях и книгах для чтения показал, что старшие дошкольники и младшие школьники знакомятся с разными категориями оценочной лексики:

- выражающей различные частнооценочные значения,
- относящейся к разным группам оценочной лексики,
- разных грамматических классов слов.

Задача педагога состоит в том, чтобы при чтении обращать внимание детей на эти слова, показывать их роль в оценке того или иного героя (события, явления), вводить их в активный словарь детей в процессе выполнения специальных упражнений, побуждать употреблять в собственных высказываниях.

Анализ художественного текста в единстве формы и содержания предполагает в процессе его чтения и анализа обращение не только к фактологической стороне сюжета, но и к особенностям композиции, к наблюдению над языковыми средствами, помогающими «нарисовать» художественный образ (героя или картины природы), выразить отношение автора к той картине мира, которую он воспроизводит в произведении, вызвать эмоциональный отклик читателя, сформировать у него нравственные представления, эстетическое отношение к окружающему. Именно такой анализ помогает читателю понять художественное произведение, учит отвлеченному мышлению и абстрагированию, что необходимо при формировании ценностного отношения к объектам действительности, интериоризации объективных оценок.

В методике это направление разрабатывается такими авторами, как Е.А. Флерина, Л.М. Гурович, В.И. Яшина, О.В. Джежелей, В.В. Левин, Г.Н. Кудина и И.Н. Новлянская.

В процессе экспериментального обучения автором проведен цикл занятий, направленный на обучение детей связному оценочному высказыванию при ознакомлении с пейзажной лирикой русских поэтов. С целью обеспечения мотивации для восприятия или создания оценочного высказывания использовался игровой прием – введение в ситуацию обучения лично значимого адресата речи, сказочного героя Карлсона. Для пробуждения у ребенка интереса к деятельности, обогащения мотивов речи, создания положительного эмоционального фона процесса обучения актуализировались социальный и игровой мотивы, которые способствовали повышению речевой активности детей и обеспечивали их включенность в процесс общения.

Цикл занятий включает обучение оценке и оценочному высказыванию при непосредственном наблюдении за природой, в процессе слушания и обсуждения лирических стихотворений, на основе рассматривания картин с изображением природы и составления по ним рассказов. Содержание и последовательность проводимых занятий свидетельствуют о комплексном подходе в обучении оценке и созданию оценочного высказывания. Во время экскурсий в сознании детей создается зрительный образ природы, обеспечивается ее эмоциональное и эстетическое восприятие, что является условием адекватного авторскому замыслу восприятия пейзажной лирики, также актуализируется в языковом сознании ребенка лексика с оценочным значением. Ознакомление с пейзажной лирикой в свою очередь способствует обогащению и активизации словаря детей языковыми единицами с оценочным значением и изобразительно-выразительными средствами языка, что обеспечивает языковую базу для оценочных высказываний при составлении рассказов по пейзажным картинам. Восприятие стихотворения является для ребенка и мотивацией в создании его собственного рассказа: пытаясь подражать писателю, ребенок создает собственный текст. На занятиях используются наглядные, словесные,

практические приемы: вопросы педагога, беседа, образец педагога, устные сочинения детей. Последовательность использования этих приемов такова:

- образец педагога,
- анализ высказывания педагога,
- совместное рассказывание,
- индивидуальное рассказывание,
- коллективное обсуждение высказываний детей,
- оценка высказываний детей педагогом.

В качестве дидактического материала для занятий были привлечены стихи А.Н. Плещеева «Скучная картина!» (отрывок), А.С. Пушкина «Осень» (отрывок), «Синий дом» (перевод с еврейского Г. Сапгир, отрывок), Ф.И. Тютчева «Листья», «Есть в осени первоначальной...». При ознакомлении с названными стихотворениями активизируется лексика с оценочным значением (*дивная пора, день хрустальный, листок-огонек, унылая пора, очарованье, прощальная краса, пышное увяданье, угрозы, скучный, чахлый, тощий, краса, докучный*), дети во время беседы учатся аргументировать свое мнение, свое отношение к предмету речи, в результате чего формируется представление о структуре оценки и оценочного высказывания. Поскольку содержательные компоненты оценки и оценочного высказывания совпадают, в процессе беседы педагог обращает внимание на структурные элементы оценки, которые получают языковое оформление в оценочном высказывании: субъект оценки, объект оценки, основания оценки.

Таким образом, при определении содержания работы по обучению детей шести-семи лет оценке и созданию оценочного высказывания в процессе чтения художественной литературы реализуется следующий алгоритм: побуждение к оценочной и речевой деятельности, знакомство с содержанием и структурой оценки и оценочного высказывания, обогащение языковой базы для вербализации оценки, создание детьми оценочных высказываний. Такая последовательность определена педагогическими условиями, обеспечивающими успешное формирование умения создавать оценочное

высказывание: реализацией деятельностного подхода в обучении, комплексным формированием всех составляющих оценочного высказывания.

### ***2.3. Обучение созданию оценочного высказывания во время экскурсии***

Одним из важнейших условий обучения созданию ОВ и средством мотивации оценочной деятельности старших дошкольников и первоклассников является обогащение представлений детей о природе в процессе непосредственного наблюдения за ней. Картины природы, воспринимаемые ребенком во время прогулок и экскурсий, вызывают полифонию чувств и потребность поделиться этими переживаниями со сверстниками и взрослыми, вербализовать их в оценочных суждениях и высказываниях. Следовательно, в качестве одной из форм организации процесса обучения созданию оценочного высказывания можно рекомендовать экскурсию.

Чтобы выразить ценностное отношение к природным объектам, ребенку нужно иметь достаточный сенсорный опыт, знания об окружающем мире, которые он может приобрести на прогулке, во время экскурсий.

Природа – сильнейшее средство, дающее возможность овладеть вниманием и чувствами детей, восхитить, удивить, вызвать потребность поделиться своими переживаниями, выразив их в слове. Это и объясняет тот факт, что в программах ДООУ уделяется особое внимание приобщению детей к миру природы, а в методике обучения русскому языку в начальной школе экскурсия является средством мотивации речевой деятельности и одной из форм сбора материала для высказывания на подготовительном этапе работы над сочинениями по личным впечатлениям.

Работа педагога по развитию монологической речи с включением оценочных средств языка и элементов аргументативного высказывания на основе ознакомления с природой во время экскурсии может строиться как обучение следующим видам рассказа (сочинения).



- описательный рассказ на основе непосредственного восприятия,
- описательный рассказ об отдельном предмете или явлении природы,
- описательный рассказ о сезоне в целом,
- описательный или сюжетный рассказ, построенный на сравнении разных времен года или какого-либо предмета в разное время года [Виноградова 1998].

Нами разработана тематика для указанных видов рассказов. Мы полагаем, что для описательного рассказа на основе непосредственного восприятия можно предложить следующие темы: *Краски осени, Парк весной, Ручеек, Дождь из листьев, «Уж небо осенью дышало...»* и т.п. Темы для рассказов второго вида могут быть такими: *Осенний букет, «Лес точно терем расписной...», Февральская поземка, Живые яблоки, Какие бывают дожди* и т.п. Для рассказов третьего вида предлагаем темы: *Чем радует нас весна?, Праздник в природе, Осень, Природа уснула, Мое любимое время года* и т.п. Последний вид рассказа, на наш взгляд, связан с темами: *Превращения одуванчика, Зима и лето, Год в жизни яблоньки, Парк зимой и летом* и т.п.

Предложенные темы позволяют отразить многообразие сезонных явлений, вызвать эмоциональный отклик на явления природы, соотнести собственное восприятие природных объектов с образами в художественной литературе. Представленная тематика обеспечивает активизацию в высказываниях детей лексики, посредством которой можно выразить эмоциональное состояние, настроение адресата речи, и лексики, позволяющей выразить эстетическую оценку говорящим описываемого предмета речи, который является потенциальным объектом оценки [Васильев 2000].

Заметим, что в понятие *оценка*, когда речь идет об оценке объектов природы, мы включаем как установление качеств чего-нибудь, степень чего-нибудь, так и высказанное мнение о ценности или значимости чего-либо [Ожегов 2006 : 484]. Таким образом, в ситуации общения с природой оценочным мы называем высказывание, в котором а) может присутствовать описательная характеристика предмета,

в которой дети определяют качества, степень проявления признаков предмета, явления; б) может содержаться фраза, выражающая ценностное отношение к предмету, определяющая, насколько этот предмет или его свойства хороши, значимы для субъекта, и дается комментарий этого отношения.

С целью создания мотивации высказываний детей об осенней природе и активизации в них оценочной лексики нами была проведена экскурсия в парк. Ее задачи:

- развивать наблюдательность детей,
- развивать эмоциональную отзывчивость,
- активизировать в речи детей лексику с оценочной семантикой,
- развивать умения связной речи в процессе построения описательного рассказа с элементами оценки.

На подготовительном этапе следует актуализировать опыт детей, их отношение к этому времени года: *педагог предлагает детям рассказать об осени, спрашивает, рады ли они приходу осени*. Примеры высказываний детей:

*Осень. (пауза) Она пришла к нам после лета. Холоднее потом будет (пауза; вопрос педагога: – Тебе нравится осень?). Да (пауза; педагог: – Что именно нравится?). Все (пауза). Снега нет, как зимой (Лена И.).*

*Осенью на деревьях разные листья. А когда дождь, мне плохо, и в садик идти не хочется. Мокрый, как воробей, прихожу (Денис Б.).*

*Разная осень, потому что тепло, но не как летом. Ручьи бывают. Ой! (машет рукой) Нет, это весной. Не знаю (Рома П.).*

*Золотая осень. Листики красивые, красиво так (пауза). Много разных листьев (Олеся Ш.).*

Продолжением НОД (урока) является экскурсия в парк. Ведущий метод обучения – метод наблюдения, позволяющий формировать умение всматриваться в объекты природы, выделять в них существенное, замечать изменения, происходящие при смене сезонов, обобщать, делать выводы.

При подходе к парку педагог предлагает детям остановиться и рассмотреть парк издали, давая возможность познакомиться с объектом в целом: *Посмотрите на парк.*

*Какой он? (дети: разноцветный, красивый, большой) – Какого цвета листья на деревьях? (дети: желтые, красные, и зеленые есть) – Андрюша точно подметил, что парк разноцветный, а еще о нем можно сказать: пестрый, красочный. Сейчас мы войдем в парк и внимательно рассмотрим листья на деревьях, я думаю, наши представления о красках осени станут богаче.*

В парке дети под руководством педагога рассматривают листья разных деревьев и кустарников, сравнивают их по форме, по цвету, учатся замечать и называть оттенки цветов.

Вот один из фрагментов экскурсии: *Посмотрите, ребята, на лист березы и лист клена. Сравните их (дети: у березы листочек меньше; они по краям разные: у клена такой резной, а у березы нет; они желтые). – Присмотритесь (листья прикладываются друг к другу), желтый цвет у листочков одинаковый? (дети: нет, у клена темнее). – Верно. У березы листья светло –... (дети договаривают: желтые). – А у клена? (дети: темно-желтые). – Яркие листья разных оттенков желтого цвета называют золотыми. Поэтому и осень в эту пору называют... Как? (дети: золотая осень).*

В процессе дальнейших наблюдений дети определяют, какого цвета листья на других деревьях, как изменился цвет травы и ее состояние. Актуализируется следующая лексика: *малиновый, багровый, бордовый, палевый, оранжевый, желто-коричневый, желто-серый, бурый, жухлый.*

Во время экскурсии решаются не только задачи, связанные с углублением представлений детей о знакомом явлении природы, обогащением и уточнением словаря, но и активизируются эстетические переживания детей, формируются представления о прекрасном и гармоничном в природе, создаются мотивы, побуждающие ребенка к созданию высказываний с использованием оценочной лексики.

Активизации в речи детей оценочной лексики способствуют такие вопросы педагога: *Какое создается у вас настроение, когда вы гуляете по парку? (дети: хорошее, радостное, веселое; Такое... Вот...Ну, когда очень хорошее. Не знаю, как сказать...).* – *Можно сказать – праздничное, превосходное, мажорное. А какие чувства вы испытываете при виде этих великолепных картин, при виде буйства осенних*

*красок? (дети: радость, как-то очень хорошо, светлое чувство; а мне жалко, что скоро листики опадут). – Видите, какие разные чувства мы все испытываем, видя одно и то же. Кто-то испытывает чувство радости, восторга, ликования; кто-то – испытывает легкую грусть или печаль, а кто-то – покой и умиротворение (значение всех незнакомых слов детям объясняется, их активизация в речи детей может обеспечиваться во время экскурсии, по ее завершению, в процессе чтения художественной литературы).*

На следующем после экскурсии уроке (НОД) по развитию речи педагог предложил детям: *Давайте расскажем, например, австралийским детям о нашей осени, поделимся с ними своими наблюдениями и переживаниями во время экскурсии в парк. О чем бы вы рассказали?* К выполнению задания ребенка побуждают социальный (рассказать сверстнику о том, чего он не знает) и гражданский (показать, какая необычная осень в России) мотивы. Перед детьми ставится задача создания преднамеренного, произвольного высказывания, в котором необходимо выразить свое отношение к осенним явлениям. Возможное содержание высказывания, его структура обсуждаются коллективно, но каждый ребенок создает свой текст, самостоятельно определяя его содержание и самостоятельно осуществляя отбор языковых средств.

Представляем высказывания детей на этом этапе опытного обучения:

*Осень в разноцветных листочках вся. Желтые, бордовые, темно-красные... Красиво от них в парке, радостно... Не холодно пока еще (Лена И.).*

*Осень разная. Мне она нравится тем, что много меняется. Когда листопад идет, можно представить, что листья живые. Летят, как снег... снежинки, но не тают (улыбается). Не всегда нравится. Когда дождь, осень скучная (Денис Б.).*

*Осенью, когда тепло, настроение хорошее бывает. У меня сегодня хорошее настроение. И у листьев бывает настроение. У одного веселое, а у другого... такое умершее (Рома П.).*

*Осенью в парке красиво. Золотые деревья... а есть багровые. И листики узорные. Я букет собрала из листьев. Он похож на хвост белки: такой рыжий и пушистый* (Олеся Ш.).

Сравнительный анализ высказываний детей на подготовительном и послеэкскурсионном этапах работы показывает, что высказывания стали более развернутыми, дети активнее используют лексику с оценочным значением, пытаясь с ее помощью не только воссоздать картины природы, но и выразить к ним свое отношение, т.е. предметом оценки становятся не только объекты окружающей действительности, но и чувства ребенка, что свидетельствует о стремлении к самопознанию. В высказываниях появились изобразительно-выразительные средства языка: эпитеты, сравнения, метафоры. В рассказах дети употребляют лексику с частнооценочным значением, хотя во время экскурсии в их речи преобладали слова с общей оценкой. Однако высказывания детей не отличаются связностью, структурно несовершенны, что говорит о несформированности умений связной речи и ставит перед педагогом задачу их совершенствования.

Итак, мы убедились, что экскурсия не решает всех задач, связанных с обучением созданию оценочного высказывания. Это этап активизации речевой деятельности ребенка, этап формирования мотивов, побуждающих к оценочной деятельности и созданию оценочного высказывания.

#### ***2.4. Обучение созданию оценочного высказывания в учебной ситуации***

Оценочное высказывание, как мы уже отмечали, имеет ряд специфических черт, и, чтобы самостоятельно создать его, ребенку необходимо уметь строить прежде всего текст по типу рассуждения. Это требует осознания особенности отражения картины мира в тексте–рассуждении и его структурных особенностей. Формирование представления об особенностях отражения окружающей действительности в аргументативном тексте обеспечивает прием сопоставления текстов разных типов речи по следующим основаниям: *о чем говорится в тексте*

(рассказе), какой вопрос к нему можно поставить [Капинос и др. 2004 : 50-51]. Особенности отражения картины мира – установление связи между предметами и явлениями окружающей человека действительности – обусловлена структура текста-рассуждения, которую можно представить в виде следующей модели: ТЕЗИС – ДОКАЗАТЕЛЬСТВА – ВЫВОД

Текст – рассуждение может строиться и по-другому: аргументы – вывод.

Упражняясь в создании текстов по типу рассуждения, дети могут пользоваться не только моделью, но и памяткой, предложенной С. И. Поздеевой [1997 : 27-29].

Как строить текст-рассуждение

1. Кратко назовите то, что вы будете доказывать, т.е. сформулируйте тезис.

2. Подберите необходимые доказательства. Расположите их в высказывании, используя слова:

я думаю	во-первых
на мой взгляд	во-вторых
по-моему	в-третьих
мне кажется	кроме того
	а главное

3. Сформулируйте вывод – еще раз повторите то, что хотели доказать. Используйте слова:

значит	таким образом
поэтому	следовательно
вот почему	итак

Рассуждение является наиболее сложным типом монологической речи: в нем используются достаточно сложные для ребенка языковые средства, отражаются многообразные связи и отношения реального мира, а это значит, что создание подобного текста требует развитого логического мышления и достаточного объема знаний об окружающем, чтобы обеспечить содержательную наполненность текста. В исследованиях психологов отмечается, что к старшему дошкольному возрасту у ребенка уже развивается способность подмечать простейшие причинные зависимости и делать выводы, следовательно, есть

предпосылки для формирования умения строить высказывание по типу рассуждения. В возрасте шести-семи лет дети, как правило, не умеют строить развернутое рассуждение, они используют обычно сложноподчиненные предложения с придаточным причины с союзом *потому что*. Как показали наши исследования, дети высказываются более развернуто, если перед ними поставлена задача доказать какое-либо положение. В этом случае рассуждения детей, как правило, состоят из тезиса и объяснения-доказательства, конкретизирующего положения, высказанные в тезисе. Выводы обычно не формулируются.

Одним из условий формирования умения рассуждать является организация содержательного общения педагога с детьми и детей друг с другом. В процессе общения создаются ситуации, требующие разрешения определенных проблем, побуждающие детей пользоваться объяснительно-доказательной речью, т.е. обеспечивается мотивационная сторона высказывания. Для этого можно использовать наблюдения за сезонными изменениями в природе, объяснение зависимостей, существующих в природе, обследование предметов, их качеств, свойств (что тонет в воде, и почему? как изменяется окраска некоторых животных зимой и летом, и почему? как одеваются люди зимой и летом, и почему? в тексте-описании больше слов со значением действия или со значением признака, и почему?).

Обучение аргументативным высказываниям целесообразно начинать с опорой на предметные действия, разнообразный наглядный материал, постепенно переходя к заданиям на вербальной основе. С этой целью можно использовать такие упражнения:

– выстраивание серии сюжетных картинок в определенной последовательности в зависимости от развития сюжета и объяснение своих действий; для установления логической последовательности событий учить при доказательстве использовать союзы *так как, если...то, потому что*, вводные слова *во-первых, во-вторых, следовательно*; учить заканчивать рассуждение выводом, начинающимся словами *значит, поэтому*;

– определение несоответствия явлений, выделение нелогичных ситуаций, изображенных на картинке, рассматривая которую дети определяют: бывает так или не бывает, и почему;

– классификация картинок (слов) по родам и видам в играх «Убери лишнее» и аргументация своих действий;

– составление характеристики литературного героя, обсуждение положительных и отрицательных черт характера, поступков и их мотивов;

– составление высказываний-рассуждений на заданную тему, например: *Кого можно назвать хорошим товарищем? Мой любимый день недели; Для чего мы учимся; Почему я люблю (не люблю) осень* и др.

В процессе обучения используются: а) образец построения рассуждения, которым может быть как высказывание педагога, так и образцовый текст; б) план, отражающий структуру высказывания; в) структурная модель текста.

Умение строить текст-рассуждение является базовым для формирования умения создавать ОВ, но помимо этого необходимо формировать и специальные умения, обусловленные спецификой оценки:

- умение определять предмет оценки (в учебной ситуации он задан), т.е. то, что подлежит оценке;
- умение воспринимать предмет оценки;
- умение устанавливать критерии оценки;
- умение сопоставлять предмет оценки с критериями оценки.

В представленном перечне умений первостепенное значение имеет умение устанавливать критерии оценки основных видов учебной работы и результатов деятельности ребенка в непосредственно образовательной деятельности (ДОУ) или на уроке (начальная школа).

Для формирования у детей первоначальных представлений о критериях оценки ответов товарищей в учебной ситуации удобен следующий прием. Педагог дает развернутую содержательную оценку ответа ребенка, т.е. строит оценочное высказывание, из которого дети выделяют



требования, предъявляемые к данному виду ответа – это и будут критерии его оценки. Например, после того как кто-либо из детей составил рассказ по картине, педагог предлагает: «Послушайте внимательно, как я буду оценивать рассказ, и попробуйте определить, каким требованиям должен соответствовать этот вид рассказа. – *Рассказ Сережи мне понравился, потому что Сережа красочно, интересно рассказал обо всем, что изображено на картине. Он подробно рассказал о том, что изображено на переднем, на заднем плане картины; охарактеризовал цветовую гамму картины и сделал вывод о том, какое настроение она вызывает у зрителя. В рассказе Сережи было и начало (вступление), и основная часть, и концовка (заключение). Рассказывал он выразительно. Вот почему рассказ Сережи мне понравился.*

В процессе коллективного обсуждения определяются требования, которым должен соответствовать рассказ, т.е. критерии (основание) оценки:

- Понравился / не понравился рассказ. Почему?
- Цветовое и композиционное решение авторского замысла.
- Правильность построения рассказа.
- Правильность, точность речи.
- Выразительность / невыразительность речи (интонационная, языковая).

Аналогичный прием используется при выделении основания оценки звукового анализа слова, где выделяют следующие критерии оценки:

- Произнесение слова в соответствии с литературной нормой.
- Правильность деления слова на слоги.
- Правильность выделения звуков в слове (как по способу действия, так и по результату) и обозначения их фишкой в звуковой модели.
- Правильность характеристики звуков.
- Соблюдение порядка разбора.
- Доказательность.
- Самостоятельность.

Приведем пример ОВ учителя на уроке обучения грамоте: «Послушайте, как я буду оценивать Ленин ответ и попытайтесь определить, какие требования предъявляются к звуковому анализу слова, – *Ленин ответ был правильным: она верно произнесла слово; разделила его на слоги и выделила ударный слог без ошибок; точно выделила все звуки, потому что произносила каждый звук в целом слове; правильно назвала все признаки звуков и обозначила их фишками. Но ответ у Лены был неполным. Она не доказывала свои мысли, поэтому кому-то может быть непонятно, почему звук [л'] звонкий, а звук [с] глухой (анализировалось слово лиса), и Лена забыла прочитать слово по модели, а значит не проверила, верно ли выполнен анализ. Советую Лене при проведении звукового анализа соблюдать его порядок и доказывать все, что она говорит*». По ходу обсуждения учитель записывает на доске требования к данному виду ответа на уроке, при этом раскрывается содержание каждого требования.

Таким же образом определяются критерии оценки последовательности выполнения учебных действий (предметных) и устных ответов, содержащих установление последовательности действий, которые нужно совершить, например: изготовление аппликации, одевание куклы на зимнюю прогулку, какой-либо из видов языкового анализа, решение орфографической или грамматической задачи и др.). Обобщенные критерии оценки в этом случае будут такими:

- Соблюдение нужного порядка действий.
- Правильность выполнения каждого действия.
- Самостоятельность при выполнении каждого действия.
- Доказательность.

В качестве критериев оценки рисунка можем предложить следующие:

- Нравится / не нравится. Почему?
- Цветовое и композиционное решение.
- Соблюдение пропорций.

Для усвоения детьми критериев оценки основных видов учебной работы и формирования умения учитывать их при создании собственных ОВ предлагаем такие приёмы работы:

- раскрытие содержания каждого из критериев оценки в пределах данного вида работы;
- сравнение критериев оценки разных видов учебной работы;
- анализ оценочного высказывания учителя, направленный на определение того, какой критерий оценки в нём проявляется;
- анализ ОВ детей, направленный на определение того, все ли критерии они учитывают, давая оценку.

Овладение детьми умением создавать аргументативный текст и усвоение ими критериев оценки разных видов учебной работы дают возможность приступить к обучению детей созданию ОВ в учебной ситуации. Сначала дети упражняются в составлении развёрнутых оценок, в которых отражают соответствие предмета оценивания только одному какому-либо критерию оценки. Например, при оценивании качества проведения звукового анализа слова одна группа детей получает задание оценить правильность деления слова на слоги и правильность выделения звуков в слове, другая – правильность характеристики звуков, третья – соблюдение порядка разбора, четвёртая – доказательность, пятая – самостоятельность. Выслушав ответ, дети дают оценку по тому основанию, по которому проводилось оценивание. ОВ детей анализируются, редактируются педагогом совместно с детьми. В дальнейшем дети объединяют части ОВ, опираясь на структуру оценочного высказывания.

Для обучения развёрнутой оценке устных высказываний можно использовать приём, активно применяемый при формировании риторических умений, – работа с аудио записью. Последовательность действий может быть такой: прослушивание устного ответа (происходит его целостное восприятие детьми); восстановление в памяти критериев его оценки (можно использовать план); повторное прослушивание ответа в аудио записи (при этом происходит его критическое

восприятие); формулировка ОВ по каждому пункту плана (по каждому из критериев оценки); составление целостного ОВ. В дальнейшем дети самостоятельно составляют связные ОВ.

Оценка как коммуникативный акт предполагает максимально эффективную передачу информации, цель которой – воздействие на коммуникантов, управление их действиями (поведением). Достижение обозначенной цели требует соблюдения определенных правил речевого общения, соблюдение которых гарантировало бы достижение желаемого результата [Граудина, Ширяев 1999 : 58-72]. Свод таких правил представлен в известных постулатах (максимах) П. Грайса:

- постулат количества или информативности: «Говори так, чтобы твой вклад в беседу был достаточно информативным, не говори лишнего»;

- постулат релевантности: «Говори то, что относится к делу»;

- постулат качества или истинности: «Говори правду»;

- постулат способа выражения: «Говори ясно», «Говори коротко», «Избегай двусмысленностей» [Земская 1988 : 35-36].

При создании ОВ этим максимами необходимо следовать, так как они выражают основной принцип общения – принцип сотрудничества, лежащий в основе обучения. В них выражаются определенные требования к отбору суждений, объединяемых в ОВ, отбору языковых средств, снимается, на наш взгляд, возможность проявления недоброжелательности, неискренности, которые могут провоцироваться самой ситуацией оценивания.

Как мы уже отмечали, оценка в учебной ситуации является средством стимуляции и ориентации ребенка, значит, овладение старшими дошкольниками и первоклассниками умением создавать связные ОВ в условиях непосредственно образовательной деятельности, урока способствует не только речевому развитию обучающихся, но и развитию самостоятельности, формированию адекватной самооценки, является стимулом к саморазвитию.

Оценочное высказывание отражает структуру оценки и выполняет присущие ей функции (стимулирующую, ориентирующую, организующую), поэтому умение создавать оценочное высказывание можно считать показателем сформированности представления об оценке.

### **Выводы**

При разработке методики обучения старших дошкольников и первоклассников оценке и созданию оценочного высказывания автор исходил из того, что процесс создания оценочного высказывания понимается как синтез оценочной и речевой деятельности ребенка в условиях коммуникации.

Умение создавать оценочное высказывание представляет собой комплекс осознанных оценочных и речевых действий, осуществляемых на основе знаний в практической деятельности ребенка.

В обучении детей шести-семи лет созданию оценочного высказывания определяются следующие направления:

- обогащение речи детей средствами языка, используемыми для выражения оценки,
- активизация оценочной лексики в речи ребенка в процессе чтения и анализа произведений художественной литературы и в ситуациях непосредственного наблюдения за природой,
- обучение созданию ОВ.

Содержание работы по обучению созданию оценочного высказывания в период детства может быть определено таким образом: дети получают представление о невербальных и вербальных (лексических) средствах выражения оценки, способах выражения главной мысли ОВ с помощью слова, о рассуждении как функционально-смысловом типе речи и его разновидности – ОВ (его функции в речи, структуре, языковых особенностях), средствах связи структурных частей ОВ, видах ОВ (их жанровом своеобразии: замечание, порицание, одобрение как виды эстетических и нравственных оценок, как оценка результатов и способов действия при решении учебных

задач, характеристика литературного героя, его поступков, мотивов поведения), об этикетных формулах, употребительных в разных видах ОВ, о стилистической дифференциации ОВ в зависимости от ситуации общения (в разговорной и деловой речи). В старшем дошкольном возрасте эти представления начинают формироваться в практической деятельности, в 1 классе, на уроках обучения грамоте, получают свое развитие и выходят на понятийный уровень при изучении темы «Текст» (время изучения, т.е. класс, определяется методической системой обучения).

Обозначенное содержание работы позволяет формировать такие коммуникативно-речевые умения, необходимые для создания оценочного высказывания, как

- умение выслушать собеседника (проявляется в умении владеть своими эмоциями, в способности анализировать выслушанное);

- умение понять другого человека (проявляется в умении вникнуть в смысл чужого высказывания);

- умение использовать интонационные средства выразительности (с помощью логического ударения и пауз выделять важную информацию в развертывании мысли; путем изменения тона, темпа, громкости речи выразить отношение к предмету оценки, выделить наиболее важное, подчеркнуть основную мысль);

- умение определить основную мысль высказывания;

- умение отбирать и систематизировать материал для будущего высказывания, т.е. выделять существенное и несущественное в оцениваемом объекте (ответе товарища, способе решения какой-либо задачи, характере литературного героя и т.п.); отличать главную информацию от второстепенной; обобщать полученный материал;

- умение систематизировать материал для высказывания, что предполагает составление плана, фиксирующего основные смысловые этапы высказывания;

- умение выбрать способ преподнесения высказывания, отобрать языковые средства в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания;

- умение реализовать намеченный план, используя необходимые языковые средства при создании высказывания.

Все названные умения соотносятся с этапами протекания речевой деятельности и формируются в неразрывном единстве.

Перечисленные умения связаны не только с созданием ОВ, но любого связного высказывания в условиях речевой коммуникации, что является закономерным, поскольку наша работа направлена на совершенствование речевых умений детей в определенной области (в области оценки).

Приемы обучения созданию оценочного высказывания определяются методами развития речи детей: имитативным, коммуникативным, конструктивным. В рамках названных методов целесообразно применять следующие приемы:

- создание учебно-речевых ситуаций, требующих оценивания кого-либо, чего-либо);

- специально организованные наблюдения во время экскурсий, прогулок, побуждающие к созданию ОВ;

- толкование значений слов, их эмоционально-экспрессивных окрасок в процессе анализа художественного текста и выборе слова для ОВ;

- составление синонимических рядов и антонимических пар из слов с оценочным значением, включение их в собственные ОВ;

- составление предложений, структурных частей текста, высказываний по типу данного;

- составление словосочетаний и предложений с оценочным значением на заданную тему или заданного типа, включение их в ОВ;

- составление рассказов по картинкам, иллюстрациям к художественным произведениям, включающих оценочные суждения или элементы оценки;

- моделирование образцов текстов-рассуждений и ОВ, составление собственных текстов в соответствии с полученной моделью;

- составление собственных текстов-рассуждений на заданную тему и ОВ, соответствующих задачам общения;

– редактирование: исправление ошибок в словоупотреблении, в построении словосочетаний, предложений, текстов.

Данные упражнения носят учебный, тренировочный характер и применяются при обучении созданию оценочного высказывания и дошкольников, и младших школьников.

На основе анализа теоретической литературы и опытно-экспериментальной работы определены критерии сформированности умения создавать оценочное высказывание, это: характер оценки, структура оценочного высказывания, языковые средства выражения оценки и оформления связи структурных частей оценочного высказывания, логического представления аргументов оценки.

Формирование умения создавать оценочное высказывание осуществляется поэтапно в различных ситуациях общения:

- мотивация порождения оценочного высказывания;
- формирование представления о структуре оценки и оценочного высказывания, овладение языковыми средствами, необходимыми для создания оценочного высказывания;
- формирование и совершенствование умений, необходимых для создания оценочного высказывания в процессе оценивания.

С учетом этого представленная нами методика предполагает организацию обучения по трем направлениям:

- активизация употребления оценочной лексики в речи детей в процессе анализа произведений художественной литературы;
- лексико-семантическая работа;
- обучение созданию оценочного высказывания в учебной ситуации.

Итак, обучение старших дошкольников и первоклассников оцениванию объектов окружающей действительности, созданию ОВ в ситуации обучения обеспечивает ребенку речевое и интеллектуальное развитие: совершенствуются логические операции анализа, сравнения, обобщения, дети овладевают умениями связной речи;



формирует одно из средств социальной регуляции – способность оценить свои действия и действия окружающих с точки зрения их соответствия / несоответствия нравственным и поведенческим эталонам, закрепленным в национальной культуре; обеспечивает развитие универсальных учебных действий: осознанное построение речевого (оценочного) высказывания в устной форме с учетом цели и условий общения, способность оценивать учебные действия и их результат, аргументировать оценку.

Таким образом, обучение оценочному высказыванию обеспечивает достижение личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы в рамках ФГОС начального общего образования и позволяет реализовать содержание образовательных областей «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие» в рамках ФГОС дошкольного образования.

### Литература

Абасов З. Диалог в учебном процессе // Народное образование. – 1993. – № 910. – С. 43-45

Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. – М.: Русский язык, 1983. – 181 с.

Алексеева М.М., Яшина В.И. Овладение оценочной лексикой как условие формирования социальной активности старшего дошкольника // Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социальной активности личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1986. – С. 72-77.

Альбуханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход / Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. – 212 с.

Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 297 с.

Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – 338с.

Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. – М. Просвещение, 1998. – 268 с.

Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. – М.: Либроком, 2009. – 242 с.

Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука, 1985. – 228 с.

Гак В.Г. Эмоции и оценки в структуре высказывания / Вестник Моск. ун-та. Сер.9. Филология. – М.,1997. – №3. – С.87 - 93.

Гельгардт Р.Р. Рассуждения о диалоге и монологе // Сб. сообщений лингвистического общества. Вып.1. – Калинин, 1971. – С.28-153.

Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – 532 с.

Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. Культура русской речи. – М.: НОРМА – ИНФРА, 1999. – 560 с.

Ермакова О.П., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач // Русский язык в его функционировании. – М.: Наука,1996. – 271 с.

Захарова А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: дис... канд. филол. наук. – Новосибирск, 1975. – 165 с.

Земская Е.А. Городская устная речь и задачи ее изучения // Разновидности городской устной речи. – М.: АН СССР,1988. – С. 32-45.

Ивин А.А. Основания логики оценок. – М.: Моск. ун-т, 1970. – 230 с.

Ивлев Ю.В. Логика. – М.: Проспект, 2008. – 304 с.

Капинос В.И. и др. Развитие речи: теория и практика обучения. – М.: Академия, 2004. – 196 с.

Климова Л.И. Полярная эмоциональная оценка в пределах одного слова / XXVII Герценовские чтения: Филол. науки. Лингвистика. – Л., 1975. – с. 82-88.

Кожина М.Н. Диалогичность письменной научной речи как проявление социальной сущности языка / Методика и лингвистика (иностранный язык для научных работников). – М.: Наука, 1981. – С. 187-214.

Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.

Краткий словарь по логике / Под ред. Д.П. Горского. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.

Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Академия, 2008. – 368 с.

Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. Формат ISO, 2008. – 685 с.

Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1969. – 142 с.

Лукиянова Н.В. О семантике и типах экспрессивных лексических единиц / Экспрессивность лексики и фразеологии. – Новосибирск, 1983. – С.10-32.

Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка. – М.: Азбуковник, 2009. – 1112 с.  
<http://dict.ruslang.ru>. 2011.

Маркелова Т.В. Выражение оценки в русском языке. – Русский язык в школе. – 1995. – № 1. – С.76-81.

Маркелова Т.В. Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке. – Филологические науки. – 1995. – № 3. – С.66-79.

Михальская А.К. Педагогическая риторика. – М.: Феникс, 2013. – 384 с.

Мнацакян Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников. – М.: Просвещение, 1991. – 191с.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Сов. энциклопедия, 2006. – 900 с.

Педагогический словарь. – М.: АПН, 1960. Т.2.– 766 с.

Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А.Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.

Петрищева Е.Ф. Стилистически окрашенная лексика русского языка. – М.: Наука, 1984. – 222 с.

Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1985. 2-е репринтное издание, 1990. – 543 с.

Смелкова З.С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта – Наука, 2000. – 232 с.

Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. – Воронеж: Воронеж. ун-т, 1985. – 148 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. <http://минобрнауки.рф>

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.

Федосеев В.А. Предложения с предикатами оценки // Русский язык в школе. – 1998. – № 2. – С.95-103.

Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. Wikimedia Foundation. 2010. – 840 с.

Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – М.: Ленанд, 2015. – 156 с.

Харченко В.К. Разграничение оценочности, образности, экспрессивности и эмоциональности в семантике слова. – Русский язык в школе. – 1976. – № 3. – С. 66-71.

Хидекель С.С., Кошель Г.Г. Природа и характер языковых оценок / Лексические и грамматические компоненты в семантике языкового знака. – Воронеж, 1983. – С.11-15.

Якубинский Л.П. Язык и его функционирование. Избр. работы. – М., 1986. – 205 с.

---

# **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

## **Введение**

Современные процессы общественного развития обуславливают изменение приоритетов образования: все большее значение приобретает поиск новых путей обучения и воспитания, направленных на развитие личности ребенка, на создание условий, способствующих его социальной адаптации. Обществу необходимы люди, которые являются не просто потребителями знаний, но и активными соучастниками их добывания, способными вступить в открытый диалог с партнером общения, поэтому одним из приоритетов образования становится коммуникативная направленность учебно-воспитательного процесса.

Овладение родным языком и развитие речи является важным приобретением ребенка в дошкольном детстве, о чем пишут многие авторы: А. Б. Добрович [Добрович 1996], В.А. Кан-Калик [Кан-Калик 1995], М.И. Лисина [Лисина 1986], Т.А.Репина [Репина 1990], А.Г. Рузская [Рузская 1991] и др. В процессе развития речи ребенок овладевает общением. На рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста появляются новые, «внеситуативные» (по определению М.И.Лисиной [Лисина 1986]) формы общения ребёнка с окружающими, влияющие на усвоение детьми нового материала. Мотивом активного овладения родным языком выступают растущие потребности дошкольника узнать, рассказать и воздействовать на себя и другого человека, преимущественно сверстника, вступить с ним в коммуникацию, поэтому для ребенка становится все более значимой компетентность в коммуникативной области – коммуникативная компетентность, что обусловлено ведущей

ролью коммуникации в современном информационном обществе.

Процесс коммуникации связан с различными формами речи, для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста – это обычно устная форма речи, а тип речи – диалог. Роль навыков диалогической речи становится наиболее очевидной при обучении ребенка: старших дошкольников – в непосредственной образовательной деятельности, младших школьников – в учебной деятельности, когда отсутствие элементарных умений затрудняет его общение со сверстниками и взрослыми, нарушает процесс общения в целом, не дает возможности включиться в ход занятий [Арушанова 2008], [Рузская 1991], [Цукерман 2010]. В настоящее время нет необходимости доказывать, что развитие детей дошкольного возраста проходит под влиянием и в неразрывной связи с процессом обучения, а одна из основных задач дошкольного возраста – развитие ребенка, а не передача ему знаний, умений и навыков. При этом, как показывает практика, далеко не всегда в образовательной деятельности учитывается потребность ребенка к коммуникации со сверстниками и его готовность к диалогу, хотя развитие диалогической речи детей шести – семи лет является необходимым условием успешности их взаимодействия с окружающим миром в различных видах деятельности, следовательно, важнейшим направлением социально-личностного развития, т.к. именно овладение диалогом позволит ребенку использовать эту форму речи в процессе коммуникации, овладеть учебным диалогом.

## **1. Овладение коммуникацией детьми дошкольного и младшего школьного возраста**

### ***1.1 Особенности коммуникации детей дошкольного и младшего школьного возраста***

Для того чтобы научиться правилам коллективной жизни, ребенку нужен определенный социально-нравственный опыт, в котором формируются правила общения со взрослыми и

сверстниками. Психологи считают отсутствие подобных правил одной из главных трудностей в обучении и воспитании шестилеток.

Процесс общения составляют три стороны:

- социально-перцептивная – восприятие и понимание другого человека,
- интерактивная – межличностное взаимодействие и
- коммуникативная – передача информации [Безрукова 1998 : 89].

У ребенка до семи лет сменяются четыре формы общения со взрослыми:

- ситуативно – личностная,
- ситуативно – деловая,
- внеситуативно-познавательная и
- внеситуативно – личностная.

Под формой общения имеется в виду коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, характеризующаясь несколькими параметрами.

Таковыми считают:

- время возникновения данной формы общения;
- место, которое она занимает в жизни ребенка;
- главное содержание потребности, которая удовлетворяется детьми в ходе общения;
- ведущие мотивы, побуждающие малыша к общению со взрослыми;
- основные средства общения, с помощью которых осуществляется коммуникация с другими людьми.

Период новорожденности – это подготовительный этап к общению со взрослыми (ребенок учиться выделять взрослого). На втором месяце у младенца складывается сложная реакция на взрослого – комплекс оживления, который включает двигательное оживление, речевые реакции и улыбку. К двум месяцам у малыша завершается формирование потребности в общении со взрослыми. Потребность в общении возникает на основе тех требований, которые начинают функционировать раньше. Основой коммуникативной потребности являются органические нужды ребёнка. Плач и крики малыш первоначально никому не адресует, но жизненная практика

помогает младенцу выделить существование взрослого в качестве источника удовлетворения своих потребностей.

Решающее значение для появления коммуникативной потребности имеет поведение и позиции взрослого по отношению к ребенку. При выполнении бытовых процедур ребенок все яснее улавливает коммуникативные воздействия взрослого. Они вызывают удовлетворение у младенца от ощущения своей важности и значимости для других. Отношение к ребенку как к личности - решающее условие для становления коммуникативной деятельности.

Первой формой общения является ситуативно-личностное общение. Оно считается сложившимся, если малыш смотрит в глаза взрослого, отвечает улыбкой на его улыбку, стремится продлить эмоциональный контакт со взрослым. Содержание потребности в общении составляет стремление к доброжелательному вниманию. Мотив общения – личный.

К шести месяцам жизни ребенка данная форма общения сменяется ситуативно-деловой, которая сохраняется до трех лет и разворачивается в процессе совместных со взрослым манипулятивных действий, удовлетворяя новую потребность малыша - в сотрудничестве. Именно с этого возраста начинается развитие речевых контактов ребенка со взрослым. Подражание речи взрослых начинается с воспроизведения ее интонационной стороны. Затем ребенок начинает воспринимать ритмическую сторону и позже звуковую сторону речи. На первый план выступают деловые мотивы.

На втором и третьем годах жизни появляется новая форма общения в виде диалога, который протекает на фоне практического взаимодействия со взрослыми, он включен в предметную деятельность, у детей возрастает потребность в сотрудничестве со взрослым, им требуется соучастие в их действиях. Но постепенно диалог начинает приобретать самостоятельный характер, этому способствует интенсивное овладение словами, развитие понимания их смысла и резко возрастающий интерес к окружающей действительности.

В младшем дошкольном возрасте возникает внеситуативно-познавательная форма общения, которая характерна для детей трех-пяти лет. Она включена



в совместную познавательную со взрослым деятельность. Путь к пониманию явлений, сложных проблем – общение со взрослым. Ведущим становится познавательный мотив. У дошкольников возникает потребность в уважении взрослого, что и определяет повышенную обидчивость детей и их чувствительность к оценкам старших. Дошкольники добиваются уважения, обсуждая важные, серьезные проблемы познавательного характера. Основным коммуникативным средством становится речь, которая обеспечивает внеситуативность общения и позволяет передать и получить содержательную информацию.

На этом этапе развития ребенка предложения удлиняются, появляются сложные предложения. Лексика освобождается от привязанности к конкретной ситуации. Расширяется запас слов, связанных с отражением воспринимаемых качеств предметов окружающего мира. Наряду с атрибутивными свойствами дети определяют также эстетические и эмоциональные отношения к предметам и явлениям. Употребляемые ребенком глаголы становятся разнообразнее. Уменьшается доля глаголов конкретного предметного действия. С четырех лет появляется косвенная речь.

К концу дошкольного возраста появляется высшая форма общения со взрослым – внеситуативно-личностная, которая характерна для детей пяти-семи лет. Главным мотивом общения становится личностный. Взрослый выступает перед дошкольником в полноте своих особенностей, дарований, жизненного опыта. Он не просто индивидуальность, а конкретное историческое социальное лицо, член общества. Он получает в глазах ребенка собственное независимое существование. Поэтому для дошкольника приобретают значение такие детали жизни взрослых, которые их не касаются, но позволяют воссоздать полный образ данного человека. В разговорах преобладают темы не о животных, природе и предметах, а о жизни, работе взрослых, их взаимоотношениях. Общение имеет «теоретический характер» и включено в познавательную деятельность. Ребенок сосредоточен на социальном окружении, на «мире людей», а не предметов.

Возникает потребность не просто в доброжелательном внимании, а во взаимопонимании и сопереживании. Детям важно знать, как нужно делать, как поступать правильно. Они соглашаются исправить ошибки, изменить свою точку зрения или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь единства мнений со взрослым. Совпадение своей позиции с позицией взрослого выступает для ребенка доказательством ее правильности.

Для детей характерна наибольшая по сравнению с другими этапами обращенность их речи к партнеру. Дети говорят уже более сложными предложениями. Прилагательные распределяют помимо атрибутивных свойств эстетические, этические свойства персонажей, их физическое и эмоциональное состояние. Возрастает доля глаголов волевого и интеллектуального действия. Доля повелительных глаголов уменьшается. Дети начинают пользоваться как косвенной, так и прямой речью.

Каждая форма общения вносит свой вклад в психическое развитие ребенка. Ситуативно-личностная стимулирует, главным образом, становление перцептивных действий разных систем, анализаторов и реакций хватания. Ситуативно-деловое общение приводит к переходу от отдельных действий к предметной деятельности и развитию речи. Внеситуативно-познавательное общение помогает дошкольникам неизмеримо расширить рамки мира, доступного для познания, проследить взаимосвязь явлений, раскрыть некоторые причинно-следственные связи и другие отношения между предметами. Внеситуативно-личностная форма общения вводит ребенка в мир социальных отношений и позволяет занять в нем адекватное место. Ребенок постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает нравственные нормы и ценности, правила социального взаимодействия. Важнейшее значение данной формы состоит в том, что ребенок узнает благодаря ей о взрослом как об учителе, представляя себя как ученика, поэтому наиболее успешно приобретает новые знания.

Итак, развитие речи у дошкольников происходит в их общении со взрослым. Под влиянием и по инициативе взрослого

происходит переход от одной формы общения к другой, формируется новое содержание потребности в общении.

Однако ребенок общается не только со взрослыми, но и со своими сверстниками.

К двум годам складывается первая форма общения со сверстниками – эмоционально-практическая. Эта форма общения побуждает детей проявлять инициативу, влияет на расширение спектра эмоциональных переживаний.

В возрасте с четырех до шести лет у дошкольников наблюдается ситуативно-деловая форма общения, которая создает благоприятные условия для развития личности, самосознания, любознательности, смелости, оптимизма, творчества.

Внеситуативно-деловая форма общения наблюдается довольно редко, но у старших дошкольников четко намечается тенденция к ее развитию. Эта форма общения формирует умение видеть в партнере самоценную личность, понимать его мысли и переживания. В то же время она позволяет ребенку уточнить представление о самом себе [Рузская 2008].

В целом общение со сверстниками имеет следующие особенности:

- яркая эмоциональная насыщенность. В общении дошкольников наблюдается почти в десять раз больше экспрессивно-мимических проявлений, чем в общении со взрослыми;

- нестандартность детских высказываний, отсутствие жестких норм и правил. Разговаривая друг с другом, дети используют самые неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов, звуков, фразу (жужжат, трещат, передразнивают друг друга, придумывают новые названия знакомым предметам);

- преобладание инициативных высказываний над ответными. При общении со сверстниками ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого. Поэтому беседы, как правило, не получается: дети перебивают друг друга, каждый говорит о своем, не слушая партнера. А инициативу и предложения взрослого ребенок чаще всего

поддерживает, старается ответить на его вопросы, более или менее внимательно слушает сообщения и рассказы;

- общение детей с друг другом значительно богаче по своему назначению, функциям. Управление действиями партнера (показать, как можно и как нельзя делать), контроль его действий (вовремя сделать замечание), навязывание собственных образцов (заставить его сделать именно так), совместная игра (вместе решить, как будем играть) и постоянное сравнение с собой (я так могу, а ты?). От взрослого же ребенок ждет либо оценки своих действий, либо новой познавательной информации.

Итак, взрослый и сверстник способствуют развитию разных сторон личности ребенка. В общении со взрослым ребенок учится говорить и поступать правильно, слушать и понимать другого, усваивать новые знания. В общении со сверстниками – выражать себя, управлять другими людьми, вступать в разнообразные отношения. Кроме того, многим вещам сверстник может научиться гораздо лучше, например, умению правильно говорить. Исследователи объясняют это тем, что ребенок является менее понятливым и чутким партнером, чем взрослый. Именно непонятливость сверстника играет положительную роль в развитии речи детей.

При общении со взрослыми, дошкольник овладевает речевыми нормами, узнает новые слова и словосочетания. Однако все эти усвоенные слова, выражения могут остаться «в пассиве» и не использоваться в повседневной жизни. Ребенок может знать много слов, но не употреблять их, потому что в этом нет необходимости. Чтобы пассивные знания стали активными, нужна жизненная потребность в них. Эта потребность возникает, когда он общается со сверстником.

Таким образом, для развития речи детей необходимо общение ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками, поскольку каждая из сфер общения оказывает влияние на развитие определенных сторон речи дошкольников.

Вопросами теории формирования коммуникативных умений школьников занимались такие авторы, как А.В. Мудрик, И.В. Забродина, Л.Р. Мунирова. Как утверждают психологи, именно вербальное взаимодействие со взрослыми имеет

решающее значение как для освоения ребенком окружающего мира, так и для овладения им способами мышления [Божович 2001; Запорожец 1974; Эльконин 1989].

На смену игровой деятельности, заполнявшей содержание дошкольной жизни, приходит учебная, которая внутренне связана с коммуникативной деятельностью. Когда ребенок начинает учиться, его общение становится более целенаправленным, поскольку появляется постоянное и активное воздействие учителя, с одной стороны, и одноклассников – с другой. Отношение школьника к одноклассникам очень часто определяется отношением к ним взрослых, в первую очередь – учителя [Соловова 2002].

В первом полугодии первого класса происходит свертывание общения по сравнению со старшей группой детского сада. Ребенку необходимо понять и усвоить нормы нового вида коммуникации – коммуникация в процессе учебной деятельности.

На этом фоне задачи подготовки школьников к общению, которые выделила А.В. Мудрик, представляются обоснованными. Эти задачи таковы:

1. Развитие процессов мышления, которые играют важную роль в сфере общения личности.
2. Развитие владения речью.
3. Культивирование определенных личностных особенностей (общительность, эмпатия, спонтанность).
4. Формирование социально желаемых установок в сфере общения.
5. Развитие и формирование коммуникативных умений: умение ориентироваться в партнерах, находить темы общения, планировать ход группового общения [Мудрик 1984 : 112]. Таким образом, процесс развития речи связывается с процессом формирования коммуникативных умений.

В школе в процессе учебной деятельности развиваются все функции речи, но особое значение в этот период приобретает речь как средство коммуникации. К семи годам ребенок владеет в основном разговорным стилем. Дети этого возраста способны перестраивать свое высказывание, учитывая адресата речи.

Дети младшего школьного возраста способны пересказать услышанную историю, придумать собственный рассказ о случившемся, но не всегда умеют говорить свободно, не в полной мере владеют элементарными приемами подготовки к устным высказываниям, несмотря на то, что в дошкольных образовательных учреждениях ведется работа по развитию устной речи.

Основная функция речи – коммуникативная. При соблюдении некоторых условий, семилетний ребенок уже способен общаться на уровне контекстной речи – той самой речи, которая достаточно описывает то, о чем говорится, и поэтому вполне понятна без непосредственного восприятия самой обсуждаемой ситуации. Перечислим некоторые условия:

- образцовая речь взрослых, с которыми общался ребенок. Если окружающие требовали вразумительного высказывания, понимания того, что он говорит для других;
- если ребенок уже осознает, что он должен контролировать свою речь, чтобы быть понятным окружающим;
- ситуативный способ общения постепенно замещается контекстным;
- у младшего школьника с развитой речью наблюдаются речевые средства, которые он присваивает от взрослых и использует в своей контекстной речи.

У детей семи-девяти лет наблюдается особенность: уже достаточно освоив основы контекстной речи, школьник может говорить не для того, чтобы выразить свои мысли, а для того, чтобы удержать внимание собеседника.

При благоприятных условиях к концу младшего школьного возраста с развитием логической и коммуникативной функций речи, с выработкой произвольности и рефлексии формируется умение логично и связно построить высказывание.

А. В. Мудрик выделяет особенности общения младших школьников со взрослыми в процессе учебной работы в школе и дома: информирование взрослых о своих делах и делах класса; запрашивание у взрослых оценки своего поведения и услышанной информации о себе и своих сверстниках. Содержание общения со взрослыми в семье определяется также

бытом семьи и организацией свободного времяпрепровождения ее членов. Оно возникает и в ситуации разрешения конфликтов со сверстниками и со старшими ребятами, тогда к взрослым прибегают как к арбитрам или защитникам. Инициаторами общения со взрослыми чаще бывают девочки [Мудрик 1984].

Педагоги утверждают, что общение с окружающими, старшими по возрасту, оказывает большое влияние на то, как складывается коммуникация у детей со сверстниками. Благополучие в общении со взрослыми создает благоприятную эмоциональную основу, уверенность в общении со сверстниками.

Оценка учителя принимается учениками как главная характеристика личностных качеств одноклассника. Особенно значима личность учителя для налаживания межличностных отношений первоклассников, так как дети еще плохо знают друг друга, не умеют определить возможности, достоинства и недостатки как свои собственные, так и своих товарищей.

В младшем школьном возрасте ребенок активно продолжает овладевать навыками общения, происходит установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе.

Контакты детей друг с другом возникают преимущественно по следующим причинам: предыдущий опыт общения; пространственная близость (место жительства, соседство в классе); совместная деятельность и игры. Младшие школьники вступают в общение тогда, когда для этого имеются конкретные предметно-практические основания, которые обуславливают содержание их общения, его длительность, интенсивность и устойчивость.

Исследователи выделяют возрастные различия внутри детского типа общения у младших школьников. Они проявляются в том, что в первом и в начале второго класса содержание коммуникации определяется главным образом учебной деятельностью и игрой, а во втором и третьем классах в нем в довольно большой мере присутствует общественная деятельность. Со второго полугодия второго класса начинается

снижаться роль учебной деятельности как содержательного основания общения. Расширяется тематика разговоров детей друг с другом, главным образом в них обсуждаются: учебная работа, игры (игрушки дома), кинофильмы, телепередачи, коллекции, домашние животные, отношения между детьми и семейные события.

Межличностные отношения строятся на эмоциональной основе (ярко проявляется гендерный признак), мальчики и девочки представляют, как правило, две независимые подструктуры. К концу начального обучения непосредственные эмоциональные связи и взаимоотношения начинают подкрепляться нравственной оценкой каждого из ребят, глубже осознаются те или иные качества личности.

Таким, образом, дети дошкольного и младшего школьного возраста только в процессе коммуникации используют речь как средство общения, средство обмена информацией. Ребенок выстраивает свою речь, делая ее понятной не только для себя, но и для других, пытается свободно выражать свои мысли, суждения, оценки, чувства в развернутой форме. Овладение способами коммуникации происходит через освоение культуры человеческих отношений и выражается в способности устанавливать и поддерживать взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, прислушиваться к мнению окружающих, удерживать и согласовывать несколько точек зрения, принадлежащих разным участникам взаимодействия. Дошкольники и младшие школьники усваивают правила общепринятых норм поведения и речи, построение высказываний, обсуждение мнений, а также особую форму речи, используемую участниками коммуникации. Возникающая в совместном общении и деятельности взаимодействие детей играет решающую роль в развитии их индивидуальных качеств, предпосылок саморазвития, укрепляет чувство принадлежности к группе и обеспечивает реализацию всех сторон речи и освоение социального опыта в качестве члена детского коллектива.



## ***1.2. Речевое общение как основное средство освоения социального опыта и овладения родным языком***

Новым подходом к дошкольному образованию востребовано конструирование целостного интегративного процесса взаимодействия взрослого и ребенка, в котором будут гармонично объединены различные образовательные области для целостного восприятия окружающей действительности, направленные на развитие и воспитание личности дошкольника посредством формирования знаний, умений и навыков. Содержание речевого и коммуникативного развития дошкольников, в соответствии с современным социальным заказом, находит отражение в образовательных областях «социально-коммуникативное развитие» и «речевое развитие» (ФГОС дошкольного образования).

В социально-коммуникативном развитии можно выделить следующие частные задачи:

- «развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками».

Важным является формирование у детей навыков положительного взаимодействия с окружающими людьми как залога их дальнейшего благополучного развития, что возможно, прежде всего, в условиях общения, на свободном сотрудничестве взрослого с детьми и самих детей друг с другом.

Речевое развитие включает в себя:

- «владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха».

Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве – одно из основных условий нормального развития ребенка и в дальнейшем обучении в школе, поэтому большое значение имеет развитие всех сторон речи. Становление диалога, полилога и монолога как форм общения требует формирования собственно речи (фонетико-фонематические и лексико-грамматические компоненты), речевого этикета (элементарные нормы и правила ведения

диалога, речь соответствует теме, умение завершать разговор и т.д.), адекватное использование невербальных средств общения (мимика, жесты). Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве – одно из основных условий нормального развития ребенка и в дальнейшем обучении в школе.

Таким образом, познавательное-речевое развитие дошкольников в соответствии с современным социальным заказом необходимо рассматривать с позиции развития речевых и коммуникативных умений дошкольников, на основе которых формируется коммуникативная деятельность.

На каждом последующем этапе развития, в процессе овладения речью, перед дошкольником в различных видах деятельности возникает все больше задач (познавательных, регулятивных и т.д.), для решения которых требуется обращение к речевой коммуникации. Следовательно, последовательно и одновременно формируются средства для реализации речевого замысла (система языковых знаков), а также приемы и способы коммуникации.

Растущая потребность в общении стимулирует накопление и развитие у ребенка речевых умений и навыков (расширяется количественный состав лексических единиц, усложняется структура предложений, совершенствуются текстовые умения). К началу школьного обучения у детей старшего дошкольного возраста совершенствуются речевые умения и навыки, которые способствуют структурному (умение начинать и завершать рассказ, не отступать от темы и т.д.) и смысловому (умение раскрывать основную идею, подбирать лексические единицы с учетом тематического единства и т.д.) оформлению высказываний в разных формах – в соответствии с замыслом, условиями и целью общения.

К таким речевым навыкам и умениям можно отнести:

- отчетливое и правильное произношение всех звуков и слов родного языка, соответствующие нормам реализации речи (орфоэпические, акцентологические и т.д.);
- умение отбирать для высказывания подходящее по смыслу слово (например, из синонимичного ряда выбрать

нужное слово: идти, плестись, волочиться, тащиться, мчаться, бежать и т.д.)

- построение словосочетаний и различных типов простых и сложных предложений, соответствующие закономерностям языка;

- реализовывать текстовые умения в различных типах речи (описание, повествование, элементы рассуждения), соответствующие коммуникативно-целесообразной речи, условиям и целям сообщения.

Перечисленные выше умения помогают обеспечить один из видов речевой деятельности – говорение.

Можно очертить еще круг навыков и умений, которые обеспечивают реализацию и овладению еще одним видом речевой деятельности – слушание:

- умение понимать предмет речи;
- умение определять интонационную сторону высказывания и тем самым определять с какой целью вступает собеседник в общение;
- понимать лексические значения слов с опорой на парадигматические связи лексических единиц;
- дифференцировать звуки и слова, похожие по акустическому и артикуляционному укладу.

К старшему дошкольному возрасту у дошкольников появляется еще одно важное качество: критическое отношение к чужой и собственной речи, что способствует умению отличать правильно оформленные высказывания от неправильно (ошибочно) оформленных.

В настоящее время больше количество выпускников детского сада и учащихся младшего школьного возраста имеют место нарушения коммуникативной функции речи, которые проявляются в следующем:

- в неумении планировать совместную деятельность в речевом общении;
- зачастую дети затрудняются передать содержание впечатления, сюжета, сказки;
- неинициативны во время вступления в речевые контакты;

- не могут поддержать простой разговор;
- не умеют слушать других и выражать свои мысли словами;
- испытывают затруднения в составлении творческих рассказов и др.

В практике работы с детьми дошкольного возраста зачастую судят только по внешним характеристикам речи. Чаще всего родители и воспитатели обращают внимание на четкость произношения звукового состава слова, на четкость произношения фонем, на умения согласовывать слова в предложениях, на умения ребенка формулировать высказывания, составлять простые сообщения и рассказы, а также на наличие заикания или других «грубых» дефектов речевой деятельности. В связи с таким внешним «логопедическим» пониманием речевого развития часто остаются за пределами внимания более существенные характеристики речи ребенка.

Любая программа дошкольного воспитания определяет задачи развития языка и речевой деятельности дошкольника как умение использовать язык в процессе рождения связного текста. Это очень важная сторона коммуникативного развития дошкольника. И материалы обследования А.Г. Рузской, А.Э. Ренстейн подтверждают актуальность этого направления. Ребенка надо учить отвечать на вопросы взрослого, задавать их, высказываться, налаживать совместную деятельность со сверстниками, устанавливать положительные контакты, поддерживать разговор, беседу.

Существует точка зрения, что именно коммуникативная функция речи, как средство общения ребенка, лежит в основе всего последующего вербального развития индивида. От своеобразного появления этой функции зависит, как скоро ребенок овладеет высшими уровнями сознания и произвольности, в какой срок ему станут доступны памятники истории и культуры человечества.

В дошкольном возрасте развитие речи и речевого общения осуществляется в разных видах деятельности (общении, познавательной и исследовательской деятельности, игре, труде, бытовой деятельности), которые включают в себе

потенциальные педагогические возможности. Решающую роль в становлении речи играет общение.

В последнее время достижения человека в сфере отношений с другими людьми все чаще отражаются в понятии «коммуникативной компетентности». В психолого-педагогической литературе имеется ряд исследований, посвященных анализу данной проблемы [Куницына 2005; Руденский 2000; Чернецкая 2005 и др.].

Речь и речевое общение направлено на развитие коммуникативной компетентности, способности налаживать общение с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками). Коммуникативная компетентность рассматривается как базисная характеристика личности дошкольника, как важнейшая предпосылка благополучия в социальном и интеллектуальном развитии, в освоении специфических детских видов деятельности – коллективных игр, конструирования, детского художественного творчества и пр.

По мнению В.Н. Куницыной, Н.В. Казариновой и др., коммуникативная компетентность — это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету [Куницына 2005 : 64].

Е.В. Руденский описывает коммуникативную компетентность из способностей:

- 1) давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
- 2) социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;
- 3) осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации [Руденский 2000 : 32].

Чернецкая Л.В. включает в данное понятие следующие компоненты:

1) эмоциональный – включающий эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию;

2) когнитивный – связанный с познанием другого человека. Включает в себя способность встать на точку зрения другого, предвидеть его поведение, эффективно решать различные проблемы;

3) поведенческий – отражающий способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении и др. [Чернецкая 2005 : 21].

Следовательно, формирование социально-активной личности ребенка предполагает развитие речевого общения в единстве двух его сторон: речевой деятельности и речевого поведения. Иными словами, задача сводится к формированию у ребенка коммуникативной компетентности, которая охватывает не только знания языковой системы и владение языковым материалом (речью), но и соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения.

Таким образом, коммуникативная компетентность предполагает знание социокультурных норм и стереотипов речевого общения. Сюда входит знание приемов диалогизации речи: умение употреблять обращение в различных формах, умение искренне выразить свою оценку того или иного факта или события, обычно вызывающего отклик, ответное сопереживание; умение прогнозировать эмотивные реакции собеседников, знание средств интимизации общения [Казарцева 1999 : 36].

Решение данных задач чрезвычайно значимо в период дошкольного детства, т.к. дети дошкольного возраста не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта со взрослым и сверстниками. В то же время именно дошкольный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными умениями в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной

компетентности у детей дошкольного возраста – актуальная задача в ДОУ.

Таким образом, речевое общение в различных видах деятельности способствует:

- социально-личностному развитию (дети подражают речи и поведению взрослых, получают опыт взаимодействия с другими детьми);
- удовлетворению познавательной потребности ребенка (в дошкольном возрасте доминирующий тип общения ребёнка со взрослым — внеситуативно-познавательное общение);
- развитию всех сторон речи (особенно в общении детей между собой во время игры).

Исследователи С.В. Никитина, Н.Г. Петрова, Л.В. Свирская отмечают, что относительно дошкольного возраста можно говорить о развитии начальной коммуникативной компетентности. Авторы в это понятие вкладывают активность, инициативность, рефлексивность (осознанность). Коммуникативную компетентность в период дошкольного детства они описывают как «умение понимать речь других и стремление сделать понятной свою речь. Право свободного общения, возможность приобретения опыта свободного высказывания своих идей суждений» [Никитина, Петрова, Свирский 2008 : 21].

Ряд авторов раскрывают взаимосвязь становления коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с уровнем их речевого развития. А.П. Воронова, О.В. Защирина, Л.М. Шипицына, Т.А. Нилова выделяют следующие компоненты коммуникативной компетентности: «наличие развернутой фразовой речи; точное понимание и употребление обобщенных понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значениями; высокий словарный запас; высокая речевая активность; высоко-развитая коммуникативная функция – наличие у дошкольника потребности в общении, сформированность способов коммуникации (диалогической и монологической речи), заинтересованность в контактах, умение ориентироваться в ситуации общения» [Воронова, Защирина, Шипицына, Нилова 2000 : 87].

Что касается детей младшего школьного возраста, то здесь при определении коммуникативной компетентности можно опереться на точку зрения А.Н. Щукина. Коммуникативная компетентность – это способность решать языковыми средствами актуальные для обучающегося задачи общения в бытовой, учебной и культурной жизни; умение пользоваться средствами языка и речи для реализации целей общения. Иными словами, это способность человека организовать свою речевую деятельность адекватно ситуации общения [Щукин 2008].

Можно сделать вывод: несмотря на различные трактовки данного понятия, их объединяет то, что все они указывают на компоненты, необходимые для общения. К таким компонентам можно отнести:

- владение средствами общения (речью, мимикой, жестами и т.д.);
- использование вербальных и невербальных средств общения для установления контактов, где присутствует мотив, направленность на общение, желание обменяться информацией и т.д.);
- в процессе общения выражать свои чувства, эмоции, желания, задавать вопросы и аргументировать свою точку зрения.

Таким образом, коммуникативная компетентность – это знания, умения и связанные с ними составляющие и содержание, которое реализуется в четырех видах речевой деятельности: слушании, говорении, чтении и письме. Главной составляющей коммуникативной компетентности являются умения, в частности коммуникативные, о которых речь пойдет далее.

### ***1.3. Содержание образовательной деятельности по формированию коммуникативных умений у детей дошкольного и младшего школьного возраста***

С понятием «коммуникативная компетентность» связаны таких два определения как «речевая деятельность» и «речевое поведение».



Речевая деятельность и речевое поведение отличаются друг от друга своими результатами. Результатом речевой деятельности являются мысль и текст, а результатом речевого поведения выступают отношения между людьми (доброжелательные, недоброжелательные и др.) и эмоции, вызываемые тем или иным речевым поведением собеседников.

У истоков развития коммуникации стояли психологи и педагоги: Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, М.И. Лисина и др.

Ранее было определено понятие «коммуникативная компетентность», в структуре которого можно выделить коммуникативные умения. Можно сделать вывод, что отечественные психологи и педагоги коммуникативные умения понимают, как индивидуальные качества или структурные компоненты личности ребенка, тесно связанные с речевой деятельностью. Перечислим коммуникативные умения, наиболее значимые для детей дошкольного возраста:

- умения, связанные с восприятием: умение дослушать и выслушать; умение учитывать эмоциональное состояние партнера;
- умения по ориентации в ситуации общения: умение учитывать собеседника; умение учитывать ситуацию общения;
- умения, связанные с воспроизведением: учет в собственной речи эмоционального состояния партнера; умение согласовывать действия, мнения с потребностями партнеров и корректировать их;
- умения, связанные с участием в разговоре: умение поддерживать беседу как со взрослыми, так и с детьми; умение отбирать материал, интересный для собеседника.

Итак, задача педагога и родителей – формировать у ребенка положительную направленность на другого человека, умение проявлять к нему внимание и заботливое отношение.

В коммуникативной функции языка особенно ярко проявляется диалогическая речь, что обусловлено собственными признаками этой формы речи и тем, что диалог реализуется прежде всего в разговорно-обиходной речи, т.е. в том стиле речи, которым овладевает дошкольник, в ситуации бытового общения.

А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и другие исследователи называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Первоочередность в овладении диалогом связана со следующими признаками: непосредственным контактом собеседников, возможностью использования невербальных средств в процессе общения, неполнотой высказывания, что компенсируется первыми из названных признаков.

Развивая диалогическую речь у дошкольников, педагог должен научить пользоваться диалогом как формой общения. Для этого недопустимо сводить задачи обучения диалогу лишь к освоению вопросно-ответной формы. Можно выделить умения:

- вступать в контакт со взрослыми и сверстниками, реагировать на реплики, пользуясь различными их видами (вопрос, сообщение, дополнение, просьба, предложение и т.д.);
- беседовать на различные темы, поддерживать разговор, не отвлекаться от нее, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора;
- говорить спокойно, с умеренной громкостью, доброжелательным тоном;
- использовать разнообразные формулы речевого этикета, употреблять их без напоминания;
- адекватно использовать мимику и жесты;
- общаться в паре, группе из трех-пяти человек, в коллективе.

Включение дошкольника в диалог со взрослым начинается в раннем детстве, когда ребенок реагирует на обращение к нему взрослого, как преддверие диалога ребенка и взрослого можно рассматривать словесные поручения, когда дошкольник включается в общение со взрослым, но при этом отсутствуют словесные реакции ребенка: по указанию взрослого ребенок приносит игрушку, кивает или отрицательно качает головой в ответ на предложение взрослого и т.п. Текст при этом минимален: реплика взрослого и невербализованная реакция ребенка.

Включение ребенка в диалог с использованием языкового материала наблюдается к двум годам, когда ребенок начинает отвечать на вопросы взрослого: *как тебя зовут?* где у Анечки мама? В дальнейшем ребенок все активнее включается в диалог. Ведущая роль в этом диалоге принадлежит взрослому, диалог строится по репродуктивному типу: большинство реплик взрослого построены таким образом, что в них уже дан материал для ответа: *Катя кушала кашку?*, однако благодаря такому диалогу ребенок наблюдает один из важнейших признаков текста – наличие связи между отдельными высказываниями. Овладению диалогом в этом возрасте способствует и обращение к художественной литературе, авторским и фольклорным текстам, построенным по типу диалога.

Овладение ребенком на третьем году жизни когнитивной функцией языка приводит к тому, что ребенок начинает проявлять инициативу к разговору со взрослым, спрашивать о чем-либо взрослого, сообщать что-либо взрослому, но по-прежнему текст либо состоит из двух реплик, либо ведущая роль в его создании принадлежит взрослому. Важно создание таких ситуаций, которые стимулируют возникновение коммуникативных взаимоотношений между взрослым и ребёнком. При этом особое внимание необходимо уделить созданию определенной мотивации и эмоционально-положительного настроения у ребёнка для вступления во взаимоотношения с воспитателем при выполнении тех или иных видов детской деятельности.

Для развития диалогической речи в этом возрасте в качестве основных приемов, как и ранее, используется разговор с ребенком, совместное рассказывание стихотворных диалогов, когда ребенок проговаривает реплики за одно определенное лицо. Речевой материал должен предъявляться в определенной усложняющейся системе, лексические единицы для говорения отбираются с учетом принципа частотности и значимости близких ребенку проблемах. По мнению Е.И. Пассова, содержание речи должно быть связано с конкретной деятельностью, т.е. «для усвоения материала должна быть ситуация презентации материала», поскольку

назначение речевого образца состоит в создании определённых моделей высказываний, а в будущем — в создании их обобщённых моделей [Пассов 1989 : 105].

Взрослый в общении с ребенком использует и монологическую речь: рассказывает ребенку сказки, читает стихи, составляет описательные рассказы, описывая игрушки, животных, окружающие предметы. Активно используется речевой образец педагога, функция которого для дошкольника состоит в создании определенных моделей высказывания, а в дальнейшем – в создании их обобщенных моделей. Например, смотри, какой зайка беленький. У зайки длинные ушки, короткий хвост. В этих рассказах также использует договаривание, и таким образом ребенок включается в составление рассказа.

Такая речевая деятельность между взрослым и ребенком является основой для формирования коммуникативных отношений с целью развития которых, определяется содержание вопросов педагога, название предметов и действий, определение свойств и качеств предметов и их состояний. Необходимо соблюдать функциональное единство двух сторон говорения — лексической и грамматической. Круг предметов для рассматривается расширяется, постепенно и последовательно включается в разные варианты вопросов.

Следующим этапом является словесное оформление действий на основе подражания. Взрослый показывает предмет, называет его, действует с ним, словесно обозначает это действие. Затем предлагает малышу поиграть, погладить, ответить на вопросы. В соответствии с вариантами вопросов в речевой деятельности от ребёнка требуется соблюдение всех норм согласования (падежных, глагольных).

На четвертом году жизни уровень владения диалогической речью существенно изменяется. Ребенок начинает активно участвовать в диалоге, стремится к разговору со взрослым, задает вопросы, удовлетворяя свое стремление получить информацию об окружающем мире, реализуя когнитивную функцию языка: *У бегемота есть мама? А где у воробья уши?* Однако по-прежнему логически связаны между собой две реплики: больший объем текста ребенку недоступен.

В силу особенностей внимания и памяти ребенок порой не выслушивает ответ взрослого даже на заданный им же вопрос.

В этом возрасте у ребенка появляются первые рассказы, например, *бабушка, папа ругал. Тузик большой, ав-ав. Я плакал.* Очевидно, что без дополнительных вопросов подобный текст понять невозможно: в нем нет связности, логичности, композиционной структуры, присущей тексту, но уже самостоятельно определяется тема рассказа «*Ребенок испугался собаки*», появляются попытки выстроить сюжет, соотнести сюжет с определенными действиями участников события: *Тузик залаял. Ребенок испугался и заплакал. Папа ругал собаку.* Тематика рассказов определяется событиями, вызвавшими у ребенка большой эмоциональный отклик, в рассказе ребенок также пытается передать эмоциональное состояние и эмоциональное отношение.

Необходимо формировать умение называть свойства, качества, отношения предметов на основе подражания. Педагог показывает предмет, рассматривает его, описывает и демонстрирует функциональный признак, предлагает ребёнку поиграть с предметом и рассказать о нём (называние предмета, действия с ним, свойства предмета и способах выражения своего отношения к ситуации, предмету, действию с ним). В содержание работы на данном этапе необходимо включать различные виды игр (дидактические, словесные, сюжетно-ролевые). Основное требование к подбору игр - соответствие их лексического содержания речевому уровню ребёнка. Ведущую роль в игре должен взять на себя взрослый, который выполняя правила игры, озвучивает свои действия, после чего предлагает ребёнку повторить действия в соответствии с ролью и с включением речевых обозначений ролей, действий, признаков, состояний.

Для реализации данных условий В.И. Селиверстов предлагает выбрать учебную единицу, действия с которой должны послужить формированию умений и навыков на основе осознания в условиях игровой деятельности. Такой единицей является высказывание. Высказывание является единицей речемыслительной деятельности, которая обладает всеми основными свойствами присущими этой деятельности как

целому. Таким образом, работая над речевыми умениями и навыками на материале высказывания, мы одновременно формируем их и реализуем коммуникативный подход в работе по развитию речи детей дошкольного возраста.

По мнению В.И. Селиверстова, подход к высказыванию как к единице означает, что работа над произношением, словом, грамматическими формами и развитие соответствующих умений и навыков – не самоцель, а лишь составная часть работы над формированием коммуникативных умений; «что это работа лишь тогда приносит результат, когда отрабатываемые элементы либо рассматриваются на фоне целого, либо включаются в это целое» [Селиверстов 1994 : 14]. Это значит, что, мало упражнять дошкольников в нормах согласования прилагательных с существительными, эти словосочетания должны быть включены в коммуникативную единицу – высказывание. Автор утверждает, что, работая с высказыванием как единицей, нужно идти в двух направлениях: от целого к части, что помогает развивать умения и навыки восприятия – понимания речи, и от части к целому, что развивает навыки говорения, в том числе и навыки комбинирования элементов в целое.

В дальнейшем идет становление предпосылок к самостоятельному высказыванию. Подход к высказыванию как единице обеспечивает переход от высказывания к связной речи (связному высказыванию), где активизируется речемыслительная деятельность детей: «они теперь должны сделать предметом осознания и само развитие мысли в связном высказывании и средства, которыми достигается эта связность» [Селиверстов 1994 : 15].

Для этого необходимо создание ситуаций для решения ребёнком альтернативной речевой задачи с опорой на наглядную предметную ситуацию. Аналогичная технология реализуется и по решению ребёнком альтернативных речевых задач с опорой на наглядно представленные признаки предмета и на наглядно представленное состояние действия [Репина, Стеркина 1990 : 152].

Психологи отмечают, что положительная мотивация в речи повышает результативность любого вида деятельности. От мотива, как важнейшего компонента в структуре речевой деятельности, зависит качество речи и в конечном итоге мера успешности обучения. Поэтому обогащение мотивов речевой деятельности детей в процессе обучения имеет большое значение.

В повседневном общении мотивы определяются естественными потребностями ребенка во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. В процессе занятий нередко исчезает естественность общения, снимается естественная коммуникация: педагог предлагает ребенку ответить на вопрос, пересказать сказку, что-то повторить. При этом не всегда учитывается, есть ли у него потребность – это делать. Важными задачами являются создание педагогом положительной мотивации для каждого действия ребенка в процессе обучения, а также организация ситуаций, вызывающих потребность в общении.

Такое содержание работы способствует организации взаимодействия ребёнка со взрослым в процессе выполнения различных видов деятельности. При этом следует учитывать возрастные особенности детей, использовать разнообразные, интересные для ребенка приемы, стимулирующие их речевую активность и способствующие развитию творческих речевых умений.

В старшем дошкольном возрасте получают дальнейшее развитие мотивы общения, в силу которых ребенок стремится установить и расширить контакты с окружающими людьми. В этом возрасте добавляются новые мотивы общения – деловые и личные. Под деловыми понимаются мотивы, побуждающие ребенка к общению с людьми ради решения какой-либо задачи, а под личными – мотивы, связанные с волнующими ребенка внутренними проблемами: хорошо или плохо он поступил, как к нему относятся окружающие, каким образом оценивают его дела и поведение. К числу этих мотивов общения присоединяются мотивы учения, касающиеся приобретения знаний, умений и навыков, а также просоциальные мотивы: сопереживание, стремление помочь другому человеку и др.

[Нечаева 2000 : 38]. Это способствует развитию ситуативно-личностному общению. У дошкольников совершенствуется умения слушать вопросы и отвечать на них с ориентировкой на образец и на внешние материальные опоры.

Выше было сказано, что коммуникативные умения наиболее ярко проявляются в диалогической речи, в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Для организации различных способов взаимодействия в дошкольном возрасте можно использовать разнообразные методы.

Перечислим некоторые из них:

- создавать ситуации коммуникативной успешности в разговорах воспитателя с детьми. Разговаривать с детьми можно по любому поводу, в разное время, коллективно и индивидуально. Содержание разговоров служит жизнь детей в детском саду и дома, их игры и развлечения, уход за животными и растениями, поступки детей, книги и т.д.;

- чтение литературных произведений. Во время беседы по следам прочитанного мотивировать ребенка к выражению своих мыслей, чувств, эмоций, характерных черт персонажей при помощи слова и мимики. Диалоги с использованием вопросов и ответов позволяют дошкольникам освоить не только форму различных высказываний, но и правила очередности, усвоить разные виды интонации, помочь в развитии логики разговора;

- ориентироваться на «зону ближайшего развития» и повышение уровня коммуникативной успешности, например, используя словесные поручения. Можно дать ребенку сходить в соседнюю группу за книгой, показать новому ребенку игрушки, передать что-либо родителям. Воспитатель просит повторить поручение, что необходимо для усвоения информации и ее лучшего запоминания. После выполнения поручения рекомендуется узнать, как он с ним справился;

- стимулировать коммуникативную деятельность, используя проблемные речевые ситуации, направленные на формирование навыков составления диалогов. Например, воспитатель предлагает такую ситуацию:

К тебе на день рождения пришли друзья. Какими словами ты их встретишь? Как ты поблаговаришь их за



подарок? Когда лучше посмотреть подарок? Как ты будешь с ними прощаться? Какие слова скажешь?

- моделировать и создавать игровые ситуации, мотивирующие дошкольника к общению со взрослыми и сверстниками. Например, организуются сюжетно-ролевые игры, где правила ведения диалога определяются принятой социальной ролью;

- на занятиях ведется подготовка детей к учебному диалогу: дети учатся отвечать на вопрос педагога развернутым, полным, аргументированным ответом.

Для реализации умений, связанных с восприятием (умение дослушать и выслушать, умение учитывать эмоциональное состояние партнера) педагог может сообщить, что словами можно обозначить все, что нас окружает. Все слова, встречаясь в предложении, помогают нам выразить свои мысли, чувства. Например, делимся впечатлениями после праздника, стараемся убедить друг друга во время игры, после выходного дня рассказываем друг другу разные истории. Использовать прием разыгрывание речевых ситуаций с опорой на следующие критерии:

- значимость этих ситуаций для детей;
- опора на жизненный опыт детей старшего дошкольного возраста;

- частотность. Содержание ситуаций должно быть предельно ясным и конкретным, что соответствует возрастным и психическим особенностям детей старшего дошкольного возраста. Ситуации могут затрагивать все стороны социальной жизни ребенка, начиная от его личного окружения: мама, папа, бабушка - до тех моментов, когда ему приходится общаться с разными людьми: дети в детском саду, воспитатель, врач, гости и т.д.

Следующий этап связан с умением ориентироваться в ситуации общения: умение учитывать особенности собеседника, умение учитывать ситуацию общения;

Настроение собеседника можно понять без слов, а помочь в общении могут руки, ноги, поза человека, лицо, глаза и т.д. Выражение лица человека называют мимикой, а жестами чаще всего называют движения рук и туловища. Воспитатель

предлагает игру «Угадай, что я ем», шепотом называет каждому ребенку продукт или блюдо, дошкольник должен показать жестами и мимикой (банан, который заранее надо очистить и показать вкус; бутерброд, который надо предварительно намазать маслом и т.д.).

На этапе развития умений, связанных с воспроизведением (учет в собственной речи эмоционального состояния партнера; умение согласовывать действия, мнения с потребностями партнеров и корректировать их) педагог вместе с детьми может обсудить, что особенного в людях, с которыми нам приятно и нравится общаться, что они для этого делают (вежливые и добрые слова, умение понять человека, улыбка, ласковый голос и т.д.).

На материале художественных произведений педагог обращает внимание детей, что часто герои сказок, рассказов ссорятся из-за того, что не умеют спокойно разрешать трудные ситуации.

Последовательность в ознакомлении с ними такова: первоначально для обсуждения предлагаются художественные произведения, в которых представлены два типа речевого поведения, позитивный и негативный; в процессе сопоставления типов речевого поведения дети видят, что позитивное, правильное речевое поведение вознаграждено, а при использовании негативного типа речевого поведения вознаграждение эмоционального комфорта, успеха нет. Примерами таких произведений являются «Морозко» (очень важно дослушать и выслушать партнера, а также видеть, что чувствует партнер), З. Мошковская «Обида» и Р. Сеф «Совет» (всегда ли мы правы в споре, как можно избежать споров, как найти способы выхода из конфликтов), Л.Е. Устинов «Говорливый медведь» (каждый раз, когда мы говорим сами, мы лишаем себя возможности послушать кого-нибудь другого).

Для реализации обеспечения сотрудничества педагогов и семьи воспитатели могут просить родителей перечитывать дома произведения, с которыми дети знакомились на занятиях, акцентировать внимание детей на поведении героев и на том, чему их должны их научить.

На этапе создания самостоятельных высказываний педагог может ставить задачи по развитию умений, связанных с участием в разговоре (умение поддерживать беседу как со взрослыми, так и с детьми; умение отбирать материал, интересный для собеседника).

Старшим дошкольникам можно дать задание придумать разговор между кошкой и мышкой, цаплей и лягушкой, хозяином и домашним животным (предположить, о чем они могут думать и говорить). На первых этапах требуется помощь педагога, т.к. первые диалоги сложно придумывать детям дошкольного возраста.

Условием успешного формирования коммуникативных умений детей, по мнению О.М. Казарцевой, является соответствующая воспитанность их эмоциональной сферы, которая проявляется в том, умеет ли ребенок сопереживать другим людям: чувствовать чужую боль, радость. Она утверждает, что к такому результату приводит не всякое общение, а только организованное при становлении человека как личности в соответствии с нравственными принципами, оно должно сопровождаться, с одной стороны, воспитанием внимания к другим людям, а с другой стороны – сообщением ему нужных знаний по культуре человеческого общения. Именно поэтому нельзя работать над речью детей, не включив их во взаимодействие друг с другом; не обусловив речевое действие какой-то другой деятельностью: игровой, практической, познавательной, не уточнив ситуацию общения, не создав потребности у каждого ребенка вступить в него [Казарцева 1999 : 96].

Коммуникация (общение) со взрослыми и сверстниками является неотъемлемым компонентом других видов детской деятельности (игровая, трудовая, продуктивная, познавательно-речевая, исследовательская, чтение детям художественной и научно-популярной литературы и др.), так и самостоятельной деятельностью.

Если в игре ребенок действует в воображаемой ситуации, то, занимаясь различными видами деятельности, он получает реальный, жизненный опыт, необходимый ему для психического и физического развития. Так, познавательно-

исследовательская деятельность (различные опыты с воздухом, водой, песком и глиной, магнитом, цветом; коллекционирование, экспериментирование, путешествие в пространстве, по времени и др.) способствует расширению кругозора ребенка, формированию картины мира, развитию мышления, удовлетворению потребности в новых впечатлениях и познавательной потребности и др.

Занимаясь продуктивной деятельностью (конструирование из строительного материала, собирание мозаик, вышивание, рисование, лепка, аппликация), ребенок приобретает различные умения и навыки сотрудничества, при этом также развивается его мышление.

Правильно организованная трудовая деятельность (самообслуживание, хозяйственно-бытовая, труд в природе, ручной труд) помимо приобретения жизненно необходимых умений и навыков способствует воспитанию у детей необходимых моральных и нравственных качеств: личностное, нравственное развитие ребёнка происходит в результате получения им реального опыта переживаний в конкретной трудовой деятельности и в результате реального общения с другими людьми (взрослыми и сверстниками), а не на специальных занятиях.

Чтение художественной и научно-популярной литературы обеспечивает познавательно-речевое, интеллектуальное, личностное развитие ребенка. Процесс чтения художественной литературы является одним из источников освоения дошкольниками литературной речи: благодаря доминирующей функции памяти, дети легко запоминают новые слова и речевые обороты. Дети, которым много читают, говорят гораздо лучше тех детей, которым читают мало, но с которыми занимаются изучением родного языка на специальных занятиях по речевому развитию. Чтение художественной литературы также способствует развитию воображения ребёнка, его эстетическому и нравственному воспитанию, а чтение научно-популярной литературы способствует расширению кругозора, формированию целостной картины мира, развитию мышления.

Речевая деятельность героев литературных произведений, представленная мастерами слова, дает образцы речевого поведения носителей языка разных возрастных и социальных групп, способна служить обогащению речевой практики детей, совершенствованию их речевых коммуникативных умений.

Очерчивая круг произведений для детского чтения с точки зрения методики, методисты [Жуковская 1955; Соловьева 1956; Гурович 1999 и др.] выделяют следующие критерии:

- соответствие задачам нравственного воспитания, а также соответствие этим задачам морального облика героев произведения;
- доступность произведения, соответствие возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста;
- жанровое разнообразие (рассказы, стихи, сказки);
- сюжетная занимательность, простота и ясность стиля произведения.

С точки зрения коммуникативных умений, педагог может учитывать произведения по следующим критериям:

- произведение должно достаточно явно, достаточно вербализованно отражать эмоциональное состояние главных героев;
- в нем должны быть представлены различные варианты речевого поведения, позитивно или негативно оцениваемые;
- в нем динамично развивается сюжет произведения;
- в произведениях используются доступные старшим дошкольникам средства художественной выразительности;
- заложена взаимосвязь сенсорного, умственного и речевого развития детей. Речь как речемыслительная деятельность тесно связана с познанием окружающего мира;
- при знакомстве с произведением должна быть возможна работа над различными сторонами речи, развитием речи как целостного образования. Должна осуществляться также работа над освоением всех единиц языка в их тесной взаимосвязи: освоение лексики, формирование грамматического

строю, развития восприятия речи и произносительных навыков, диалогической и монологической речи. Должна быть работа над связным высказыванием, в котором суммируются все достижения ребенка в овладении языком.

При построении тематического планирования необходимо учитывать принцип от осознания личностного мира ребенка к его социальному окружению. В младшем дошкольном возрасте возникает структура переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит «я *радуюсь*», «я *огорчен*», «я *сердит*», «я *добрый*», «я *злой*», т.е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. И далее, по словам Л.С. Выготского, у ребенка изменяется отношение к среде, значит, изменяется и сама среда, значит, изменился ход развития ребенка. Изменения ребенка находятся в связи с теми изменениями, которые произошли в условиях его развития. Рост и изменение потребностей и побуждений представляет собой наименее осознанную и наименее произвольную часть личности, и при переходе от возраста к возрасту у ребенка возникают новые побуждения, новые мотивы, иначе говоря, двигатели его деятельности претерпевают переоценку ценностей.

При этом меняется и среда, т.е. отношение ребенка к среде. Иное начинает интересоваться ребенка, иная деятельность возникает у него, перестраивается сознание ребенка, если сознание понимает, как отношение ребенка к среде [Выготский 2000 : 23].

Последовательность в ознакомлении с литературными произведениями может реализовываться с учетом тех коммуникативных умений, которые формируются у детей дошкольного возраста в данный период. При обсуждении литературных произведений необходимо помочь детям увидеть коммуникативные умения, значимые в той или иной ситуации общения.

Первоначально для обсуждения предлагаются художественные произведения, в которых представлены два типа речевого поведения, позитивный и негативный (например, В.Ф. Одоевский «Мороз Иванович», М.И. Михайлов «Лесные хоромы», «Гуси-лебеди» (русская народная сказка),

Л.Н. Толстой «Лиса и тетерев», «Волк и козлята», А.Н. Толстой «Приключения Буратино»).

В процессе сопоставления типов речевого поведения дошкольники видят, что позитивное, правильное речевое поведение вознаграждено, а при использовании негативного типа речевого поведения вознаграждение эмоционального комфорта, успеха нет (например, В.Ф. Одоевский «Мороз Иванович», «Двенадцать месяцев» (словацкая сказка), А.С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке», Н. Носов «Огурцы»).

В дальнейшем яркое противопоставление типов речевого поведения исчезает — используется произведения, где претерпевает изменения от негативного к позитивному речевому поведению у одного героя (например, А. Н. Толстой «Сорока», В. Бианки «Сова», «Зяц — хвостун» (русская народная сказка). Вновь обсуждаются и те изменения, что обусловлены изменением в речевом поведении героев: отношение к нему близких людей, сверстников и т.д. (Э. Успенский «Страшная история», З. Мошковская «Обида», С. Городецкий «Весенняя песенка», Л. Е. Устинов «Говорливый медведь», «Заюшкина избушка», Т. Александрова «Кузька»).

Коммуникативная деятельность является одним из видов детской деятельности. Партнёрскими формами организации сотрудничества в процессе коммуникативной деятельности могут выступать беседа, обсуждение, ситуативный разговор, речевая и коммуникативная ситуация, сюжетные игры, дидактические игры (игры с правилами) и др.

Следовательно, важно создание положительной мотивации на общение, прежде всего создание положительной мотивации на приобретение коммуникативных умений на уровне восприятия:

- умение дослушать и выслушать;
- умение учитывать эмоциональное состояние партнера.

На данном этапе одним из эффективных приемов, обеспечивающий формирование данных умений, является наблюдение ситуаций речевого общения в повседневной деятельности детей. В процессе режимных моментов педагог вместе с детьми в беседе может анализировать эти ситуации в речевом плане. В результате, таким образом, формируется

представление о том, что правильное речевое поведение – средство обеспечения комфортного состояния, решения деловых и личных проблем.

В дошкольном возрасте дети вступают в контакт с разными собеседниками: ровесниками, детьми младшего возраста, взрослыми, родными, близкими, чужими, незнакомыми. Поэтому ребёнку нужно решать разные коммуникативные задачи: как поприветствовать или попрощаться; как выразить просьбу; как вести диалог по телефону; что значит быть внимательным слушателем; существуют ли правила в общении и т.д.

План примерного анализа ситуаций:

- обсуждение нравственной стороны поступка;
- использование норм и средств вежливого речевого обращения в коллективных разговорах (определенный тембр голоса: говорить не громко, не крикливо), внимательное слушание собеседника;
- проявление умений разрешать споры и конфликты в соответствии с правилами общения: (аргументированно исправлять ошибочные суждения, не ущемляя партнеров по общению достоинства);
- знание способов установления речевых контактов со взрослыми и детьми: соответствующее ситуации обращение по имени, имени и отчеству, вежливое выражение просьбы, извинения, благодарности за услугу, использование спокойного, дружелюбного тона в разговоре.

Таким образом, в период дошкольного детства коммуникативная деятельность способствует:

- социально-личностному развитию (дети подражают речи и поведению взрослых, получают опыт взаимодействия с другими детьми);
- удовлетворению познавательной потребности ребенка (в дошкольном возрасте доминирующий тип общения ребёнка со взрослым – внеситуативно-познавательное общение);
- развитию всех сторон речи (особенно в общении детей между собой во время игры);
- речевое развитие дошкольника может осуществляется не только на специальных занятиях по развитию речи, а в



процессе живого общения ребенка со взрослым и другими детьми, в процессе чтения детям художественной и научно-популярной литературы, в процессе игры, в процессе составления детьми рассказов по картинкам, сочинения ими рассказов и сказок, разыгрывания инсценировок и др.;

– осуществляя речевое развитие дошкольника, необходимо помнить, что лучший способ развить активную устную речь — это погружение в языковую среду (в любом возрасте, но в раннем и дошкольном возрасте это происходит наиболее легко).

На современном этапе образования перед школой встала проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Большие возможности для этого предоставляет усвоение универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития. «Планируемые результаты» стандартов образования (ФГОС) второго поколения определяют не только предметные, но метапредметные и личностные результаты (Федеральный Государственный стандарт начального общего образования). Особое внимание в концепции развития универсальных учебных действий уделяется становлению коммуникативных универсальных учебных действий [Бершадский 2006 : 29].

Выше уже говорилось, что ребенок начинает общаться и говорить с самого раннего возраста. К моменту поступления в школу он обычно уже обладает целым рядом коммуникативных речевых компетенций. Содержание, способы общения и коммуникации обуславливают развитие способности ребенка к регуляции поведения и деятельности, познанию мира, определяют образ «Я» как систему представлений о себе, отношение к себе.

Согласно Федеральному государственному стандарту «результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: активное использование речевых средств и средств информационных и

коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач; готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих; готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества» [Асмолов 2011 : 67].

С учетом образовательных программ исследователи уточняют некоторые компоненты коммуникативной компетентности, характерные для детей младшего школьного возраста. К ним относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;
- определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сфере информации;
- разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.

Развитие учебного процесса в школе показывает, что в обучении востребованы такие методы, которые не просто

формируют умения, а компетенции, то есть умения, непосредственно сопряженные с практической деятельностью.

Результативность процесса обучения находится в прямой зависимости от того, насколько рационально организована сменяемость устных и письменных заданий, как продумана взаимосвязь устной и письменной речи учащихся, созданы ли условия для преодоления учениками трудностей, возникающих при переходе от мысли к речи, от речи к мысли.

Обучение должно строиться с учетом необходимости формирования у учащихся различных коммуникативных умений:

- умений понять тему сообщения, логику развития мысли;
  - извлечь нужную информацию (полно или частично);
  - проникнуть в смысл высказывания – слушание;
  - навыков изучающего чтения;
  - умений ведения диалога и построения монологического высказывания – говорение;
  - умений, осмысливая тему и основную мысль (идею) высказывания;
    - собирать и систематизировать материал;
    - составлять план, пользоваться различными типами речи;
    - строить высказывание в определенном стиле;
    - отбирать языковые средства;
    - совершенствовать высказывание – письмо, говорение
- [Гуревич 2008 : 316].

Наиболее эффективным является комплексное обучение речи, при котором умения воспринимать устную и письменную речь (аудирование и чтение) формируются в сочетании с умениями строить устное и письменное высказывание (говорение и письмо). В каждом виде речевой деятельности, помимо специфических для него умений и навыков, формируются и умения, общие для всех видов деятельности [Воровщиков 2007].

Особое место в развитии речи учащихся принадлежит работе с текстом, направленным на формирование способности

учащихся применять полученные умения в учебных и жизненных ситуациях:

1. Нахождение информации. «Прочтение текста, определение его основных элементов, поиск необходимой информации, иногда выраженной в тексте в непрямой форме, выделение главного и второстепенного содержания».

2. Интерпретация текста. «Сравнение и противопоставление заключённой в тексте информации разного характера, обнаружение в нём доводов и выводов, выведение заключения о намерении автора или главной мысли текста».

3. Рефлексия на содержание текста или его форму и их оценка. «Связывание информации, обнаруженной в тексте, со знаниями из других источников, оценка утверждений, сделанных в тексте, исходя из своих представлений о мире, нахождение доводов в защиту своего мнения».

Таким образом, коммуникативные умения предполагают владение всеми видами речевой деятельности, построение продуктивного речевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми; адекватное восприятие устной и письменной речи, точное, правильное, логичное и выразительное изложение своей точки зрения по поставленной проблеме, соблюдение в процессе коммуникации основных норм устной и письменной речи и правил русского речевого этикета.

## **2. Учебный диалог: теория и практика обучения диалогической речи детей шести-семилетнего возраста**

### ***2.1. Диалог как форма речи. Учебный диалог. Роль диалога в образовательном процессе***

Процесс общения – это специфический вид человеческой деятельности, благодаря которому люди взаимодействуют друг с другом, передают информацию, понимают состояние партнера. Успешность общения определяется тем, насколько у взаимодействующих друг с другом людей сформирован уровень речевой деятельности. В процессе взаимодействия люди используют как вербальные,

так и невербальные средства общения. Говоря о вербальной стороне общения, мы, в первую очередь, говорим о речи и ее использовании во взаимодействии людей между собой. Рассматривая речевую деятельность как процесс создания и восприятия высказывания, нельзя забывать об умениях, обеспечивающих этот процесс, – речевых умениях.

Диалогическая речь является одним из видов внешнего общения, который выделяется с точки зрения позиции Я – говорящего и Ты – слушающего. Поскольку учебная деятельность строится как процесс взаимодействия, общения участников, для успешности этой деятельности особенно значимо владение диалогом, на рассмотрении которого мы остановимся более подробно.

Диалог – генетически исходная и наиболее развитая форма непосредственного общения, своими корнями восходит к устно – разговорной сфере. Поэтому в различных словарях, энциклопедиях и справочниках наиболее часто диалог определяется как разговор, беседа двух или нескольких собеседников.

Диалог – это процесс двустороннего общения, происходящий в конкретной ситуации, где каждый из участников общения попеременно исполняет роль говорящего и слушающего. Особенности диалога как речевой структуры связаны с его спецификой как образования, возникающего в результате перемежающейся, главным образом устной спонтанной речи собеседников, происходящей в определенных условиях. В его основе лежит диалогическое единство, находящее свое выражение в теме, содержании, смысле. Это отражается и в структуре диалога.

Диалогическая речь состоит из обмена высказываниями, на ее композицию, содержание и языковой состав влияет непосредственное, чаще всего – немедленное восприятие. Участники диалога оказывают друг на друга сильное активизирующее влияние. Весь диалог можно рассматривать как единый акт речи, цельный текст. Структура диалога – обмен репликами, которые являются компонентами диалогического единства. Поэтому речевое поведение каждого участника можно разбить на такты: один такт – речь, реплика, другой – молчание.

Важным видом диалога признается вопросно-ответный комплекс, с помощью которого раскрывается смысловое значение сообщения. Сама вопросительная конструкция является общеязыковой, или лингвистической, универсалией. Это означает, что потребность вопроса присутствует в сознании любого человека от природы.

Смысл обычно рассматривается как ответ на поставленный вопрос. Понять некоторое высказывание – значит, выяснить тот исходный вопрос, на который оно отвечает (о чем говорится?). То, что не отвечает ни на какой вопрос, лишено для нас всякого смысла. Поэтому вопросы в общении играют важную роль, выполняя функцию связующего звена между спрашивающим и отвечающим. Вопрос относится к таким видам информации, которые требуют прямой отнесенности к адресату, это способ непосредственного контакта людей.

Каждому вопросу предшествует не просто желание получить некоторую информацию, а стремление получить ее от вполне определенного адресата. Поэтому многие ученые считают, что все вопросы могут быть выражены как команды, то есть любой вопрос может быть трансформирован в требование ответа (наличие адресата – необходимое условие вопросно-ответной процедуры).

О.М. Казарцева определяет категорию вопроса так: «Вопрос – это обращение, требующее ответа, то или иное положение, обстоятельство как предмет изучения и суждения, проблема, задача, требующая решения». В связи с этим она выделяет следующие типы вопросов, в соответствии с их функциями в диалогической речи [Казарцева 2001 : 36]:

Первый тип вопроса – информативный – требует воспроизведения прочитанного или прослушанного («Что такое...?», «Как называется...?») и обращен, прежде всего, к памяти собеседника.

Второй тип вопроса – проблемный – требует осмысления прочитанного (услышанного), применения полученных знаний в новых условиях («Почему тексты получаются разными?»).

По характеру произнесения выделяются вопросы благожелательные, нейтральные, неблагоприятные, враждебные (провокационные). По значению вопросы бывают:

выявляющие компетентность говорящего («Не могли бы вы назвать любимых авторов?»); уточняющие, позволяющие получить дополнительные сведения о позиции говорящего («В чем, по-вашему, смысл происходящего?»); ведущие к договоренности и согласию («Правильно ли я понял, что вы не хотите ничего менять?»).

Таким образом, вопрос, по своей сути, есть особая форма мысли, стоящая между знанием и незнанием, представляющая переход от незнания к знанию. Поэтому в ситуации обучения вопросу принадлежит особая роль. Не случайно в диалоге «учитель – ученик» именно учителю принадлежит вопрос, поэтому закономерны те затруднения, которые испытывает ребенок, когда сам должен вести диалог.

Любое диалогическое общение представляет собой не один какой-то вид речевой деятельности, а речевой акт (обмен информацией), в котором говорение и слушание – неразрывно связанные виды речевой деятельности. Поэтому основными чертами диалога являются намеренность, целеустремленность, правила ведения.

Целенаправленность речевого действия в диалоге – это явные или скрытые цели говорящего (слушающего), например, сообщить о чем-то. Для того чтобы достичь своих целей, каждый из собеседников реализует свое намерение, побуждая партнера к определенным речевым действиям.

Намеренность речевого акта может быть выражена прямыми или косвенными средствами, на которые влияют как минимум две личные характеристики собеседников – возраст и образование говорящего и слушающего, а так же близость, официальность отношений.

Выделяют следующие правила ведения диалога:

- сообщение подается определенными порциями;
- сообщение соответствует теме разговора;
- собеседники используют речь ясную, недвусмысленную и последовательную.

Эти правила особенно значимы в диалоге с детьми 6-7 лет, т.к. в силу неподготовленности диалога всякий «подтекст» в нем затрудняет восприятие.

Любой поток речи может быть расчленен на смысловые отрезки (части разговора, передающие определенные речевые действия). Обычно выделяют типичный набор смысловых частей диалога:

1. Установление контакта с собеседником (в начале зрительного, а затем речевого или одновременно и того и другого), вхождение в контакт;

2. Начало разговора: приветствие, вопросы о возможности ведения разговора, сообщение о цели разговора;

3. Развитие темы (сопровождается реакцией собеседника на информацию, его репликами с целью перехвата инициативы в разговоре);

4. Конец разговора: заключительные фразы, обобщающие тему разговора, этикетные фразы прощания.

На эти структурные части ориентировано обучение детей диалогу, они обычно просматриваются в тех диалогах, которые предлагаются детям для воспроизведения.

Участие в диалоге предполагает владение основными умениями: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если необходимо, вносить соответствующие изменения и поправки.

В.И. Яшина выделяет следующие группы диалогических умений [Яшина 2004]:

1. Собственно речевые умения:

- вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);

- поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора –



сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать, высказываться логично, связно);

- говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета. В речевой этикет включаются: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и другое.

3. Умения общаться в паре, группе из трех – пяти человек, в коллективе.

4. Умения общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

5. Неречевые (невербальные) умения – уместное использование мимики, жестов.

Таким образом, диалог как форма речевой коммуникации представляет собой общение двух субъектов посредством языка. Но с содержательной стороны диалогическая речь может существенно отличаться в зависимости от целей и задач, которых стремятся достичь участники, языковой организации (структуры и чередования реплик), языкового «наполнения» (выбор лексики, стиля речи и т.д.) и других факторов.

Любому тексту, монологическому и диалогическому, устному и письменному, свойственно выражение диалогических отношений как отражения диалогичности мышления в процессе общения и познания. При этом диалогичность определяется коммуникативными задачами: достижением эффективности общения партнеров при их взаимодействии.

При обучении речь становится средством познания. Коммуникативной задачей педагога при объяснении является необходимость доступно изложить (передать) детям научные знания, сформировать представления, правильно оценить уровень подготовки обучающихся. Для решения данной задачи педагог должен организовать диалогическое общение

в процессе монологической речи. Устные объяснительные монологи учителя приобретают характер диалогичности.

Особое место в таком обучении занимает использование вопросно-ответного комплекса. В диалоге «учитель-ученик» вопросительная функция принадлежит педагогу, поэтому закономерны те затруднения, которые испытывает ребенок, когда сам должен вести диалог. Считаем, что необходимо учить ребенка быть равноправным участником диалога при обучении, владеть различными диалогическими единствами (вопрос – ответ, пояснение или добавление, согласие или возражение, формулы речевого этикета) для достижения наибольшей эффективности учебного диалога.

Понятие диалог присутствует также в педагогике, где оно определяется как форма педагогического взаимодействия. В основе педагогического общения должны лежать диалогические отношения, проявляющиеся в готовности к встрече с партнером, в установке на ответ собеседника, в ожидании взаимопонимания, согласия, сочувствия, сопереживания, содействия и основанные на субъект-субъектной позиции участников диалога.

При рассмотрении диалогической формы взаимодействия между учителем и учеником в процессе работы над содержанием знаний возникает понятие «учебный диалог». При этом педагогическое сотрудничество выступает как двусторонний процесс, успешность которого зависит от совершенствования как личностных качеств ученика, так и деятельности и личности самого учителя. Учебный диалог является при этом наиболее распространенным видом общения, где лучше всего может развернуться и проявиться равноправие субъектов.

Учебный диалог в личностно-ориентированном обучении занимает одно из первых мест. Данный вид взаимодействия возникает в ходе решения учащимися учебной задачи. Поэтому понятие «учебный диалог» употребляется нами в контексте понятия «учебная деятельность», которая включает в себя следующие структурные компоненты: потребность, мотив, цель, способы достижения цели (действия, средства, операции), саморефлексию.

Учебный диалог отличается от других форм диалогического обмена мнениями тем, что в процессе его осуществляется открытие личности, побуждающее учащихся искать различные способы для выражения своих мыслей, отстаивать и осваивать новые ценности. Коммуникативная направленность придает изучаемому содержанию личностно-значимый смысл.

Следует подчеркнуть, что учебный диалог является необходимым компонентом гуманизации образования, его ориентации на личность школьника. Технологии обучения, построенные на основе диалогического общения, признают независимость, свободу личности, ее право на выбор.

Таким образом, в педагогике под учебным диалогом понимается «создание ситуаций межсубъектного общения с целью разрешения изучаемых проблем и поисков личного смысла, содержащихся в изучаемом материале» [Загрекова 2004 : 91]. Вести диалог, значит, приобщать другого к своей проблеме. Потребность в диалоге – духовная потребность человека, и как всякая потребность является ненасыщенной. Поэтому одной из характеристик учебного диалога является его внутренняя незавершенность.

Диалог начинается в том случае, когда ученик делает высказывания типа «я хочу сказать», «мое мнение», «мне хочется дополнить». Целью диалога является создание межличностного диалогического взаимодействия, представляющего собой близкую к естественной жизненной деятельности ситуацию, в которой участвуют все, «забывают» об условностях (урок, учитель, отметка), мешающих им проявить себя на личностном и межличностном уровнях.

Диалог в образовании строится на особом мироощущении, основанном на отношении к другому (человеку, природе, знанию) как самоценности.

Учебный диалог выполняет следующие функции:

1. Познавательную, когда диалог выступает как источник знания, способ поиска истины;
2. Коммуникативную, когда диалог выступает в качестве межсубъектного взаимодействия, в ходе которого передается

отношение к информации, когда ее значимость подчеркивается с помощью голоса, мимики и т.д.;

3. Ценностную – с помощью диалога осуществляется обмен ценностями, поиск смыслов, определение системы ценностей.

4. Развивающую, способствующую реализации, творческому раскрытию потенциала участников диалога.

По мнению В.В. Серикова, процесс обучения как диалогическое взаимодействие строится на различных уровнях [Сериков 1999 : 222]:

на уровне формального диалога как формы общения участников учебного процесса;

на уровне содержательного диалога через представление изучаемого содержания в диалогической форме;

на уровне личностно-смыслового диалога как способа установления ценностно-ориентационного единства.

Таким образом, учебный диалог выступает не только как форма и метод обучения, но и как неотъемлемый компонент, внутреннее содержание любой личностно-ориентированной технологии, направленной на развитие духовно-нравственного потенциала личности. Следует подчеркнуть, что диалогичность является важнейшей характеристикой современного учебного процесса, показателем его перехода на личностно-смысловой уровень.

Обращение к проблеме диалога в образовании обусловлено тем, что на современном этапе развития обществу требуется личность, открытая для диалога. Готовность к диалогу – один из показателей сформированности индивида как личности. Готовность к диалогу включает в себя, во-первых, направленность на поиск смысла постигаемых ценностей; во-вторых, возможность субъективно воспринимать изучаемый материал; в-третьих, необходимость в самовыражении через осознание своей позиции, своей уникальности.

Для возникновения диалоговых отношений, по мнению И.А. Колесниковой, необходимо соблюдать следующие условия [Колесникова 1999 : 226]:

- в диалоге от каждого требуется не только осознание своей самооценности, но и желание обнаружить и предъявить внутренние смыслы другим людям, т.е. открытость;

- желающему вступить в диалог нужно иметь сформированную установку на встречу со смыслом другого, т.е. с другим смыслом. Это предполагает умение услышать, увидеть партнера в диалоге, войти с ним в единое информационное и эмоциональное пространство;

- диалоговое общение требует от учителя безоценочной в привычном смысле реакции по отношению к получаемой от собеседника информации. Адекватная диалоговой позиции реакция предполагает внимание, интерес, сочувствие, благодарность за возможность соприкоснуться с миром другого и тем самым расширить свой духовный и учебный опыт;

- межсубъектные диалоговые отношения возможны, если есть или может быть найден общий язык, понятный той и другой стороне.

Итак, учебный диалог в педагогике определяется как основа личностно-ориентированного образования. В учебном диалоге учащемуся открывается то, что ранее было скрыто из-за одностороннего видения объекта, процесса, явления. В обучении на диалогическом взаимодействии проявляется равенство позиций, которые дополняют друг друга.

Изучая учебный диалог как процесс речевой коммуникации, ученые, в первую очередь, обращают внимание на то, что под речевой коммуникацией понимается «процесс взаимного обмена сообщениями между динамическими системами». Структура такого взаимодействия состоит из следующих компонентов: цель – замысел – текст – реакция (по Потаповой Р.К.) [Потапова 1997 : 4].

Основы описания речевой ситуации дал еще Аристотель: «Речь складывается из трех элементов: из самого фактора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается». Следуя этой традиции, складываемые речевой ситуации в рамках учебной деятельности можно обозначить так:

говорящий (адресат – учитель) – предмет речи (тема: раздел учебно-научного знания) – слушающий (адресант – ученик).

Дидактическая направленность общения с учетом особенностей его участников предопределяет специфику типа отношений в ситуации учебного взаимодействия. В учебном диалоге речевое действие учителя определяется постановкой вопросов и тактичной коррекцией ответов, а действия учеников – поиском и самостоятельной формулировкой ответов, гипотез, предположений, возможными встречными вопросами, которые продиктованы несогласием (сомнением) в верности высказанного положения.

Речевое поведение учителя представлено: во-первых, системой вопросов, направленных на выявление проблемы в изучаемом материале; во-вторых, соотношением блока вопросов с целью действия; в-третьих, необходимыми комментариями в процессе обсуждения выдвигаемых положений и гипотез.

Предмет речи при этом обозначается темой урока. Речевое событие, протекающее в контексте учебно-речевой ситуации, отличается в этом случае отчетливо выраженной учебной направленностью и ориентацией на конечный результат. Особенностью учебной ситуации общения является устойчивость, постоянство содержательных характеристик ряда категорий. Таковы роли адресата и адресанта (учитель – ученик, ученик – ученик), внешние обстоятельства общения (здесь, сейчас, в классной аудитории, в течение урока), таков «код» общения (язык обучения, стиль).

На практике в ходе разрешения поставленной учебной задачи говорящий и слушающий меняются местами. Это позволяет построить учебное взаимодействие на основе соприкосновения двух позиций, которые могут не согласовываться друг с другом. При такой организации обучения появляется возможность изучить все грани вопроса, обсуждаемого на уроке.

Речевая коммуникация включается в речевую деятельность, представляющую собой процесс, который осуществляется в ходе общения людей. Учитывая стороны речевой деятельности, учебно-речевую ситуацию можем представить

в виде совокупности смысловых компонентов, которые связаны друг с другом и определяют поведение учителя и учащихся в соответствии с поставленной (и решаемой в процессе общения) задачей. Выделяют три основные части учебного взаимодействия: установочную, основную и заключительную.

Первая часть, установочная, включает в себя постановку учебной задачи перед учащимися, формулирование темы предстоящего общения. Здесь происходит определение будущей речевой ситуации. Вторая часть, основная, самая распространенная и ответственная часть диалогического текста. Именно в ней заключена содержательная сторона диалога, происходит развитие темы и решение учебной задачи. Основная часть состоит как из реплик учащихся, обращающихся либо друг к другу, либо к учителю, так и реплик самого педагога. Совокупность высказываний, объединенных по смыслу, структурно и интонационно обеспечивает диалогическое единство. При этом минимальный объем составляют две-три реплики: вопрос – ответ – оценка. Третья часть, заключительная, представлена развернутым высказыванием, в котором обычно содержится заключительный вывод по теме, по решению учебной задачи, а также оценка эффективности диалога.

Таким образом, учебный диалог можно определить как форму планомерной, организованной речевой коммуникации между учителем и учеником.

Изучив литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что в современной практике четкого определения понятию «учебный диалог» не дается. Однако мы полагаем, что преемственность и непрерывность образовательного процесса обеспечивается последовательным совершенствованием речевых умений, в том числе диалогических, их качественными изменениями, обусловленные самим процессом обучения. В процессе обучения речевое взаимодействие имеет особый вид, что позволяет говорить об учебном диалоге как особом виде диалога. Однако учебный диалог рассматривается либо с психолого-педагогической позиции (как вид общения, основанный на субъект-субъектном взаимодействии партнеров), либо с лингвистической позиции (как процесс речевой коммуникации в условиях учебной

деятельности), при этом интеграция данных подходов отсутствует.

Осуществив необходимую интеграцию, мы под **учебным диалогом** понимаем речевое взаимодействие субъектов процесса обучения, основанное на осознанном использовании средств языка с целью решения учебной задачи. При этом учебный диалог отличается учетом реакций адресата и адресанта, соотношением смысловых позиций участников диалога. Смысловая позиция определяется здесь как выражение собственной точки зрения, собственного понимания учебной задачи. Учебный диалог является особым типом текста, принадлежащим не одному субъекту; ведущая роль в создании учебного диалога как процессу порождения текста принадлежит педагогу.

Полноценное общение ребенка с взрослым – основа своевременного овладения им родным языком, его фонетическими, лексическими, грамматическими средствами. При естественном (домашнем) освоении языка ребенок вовлекается в диалогическое общение стихийно. В условиях образовательного учреждения контакты «педагог – ребенок» носят планомерный, организационный характер, учитывающий логику и тенденции естественного развития детей данной возрастной группы. Развитие диалогической речи старших дошкольников является необходимым условием успешности взаимодействия с окружающим миром в различных видах деятельности (повседневном общении, игре, учебной деятельности), важнейшим направлением социально-личностного развития.

Для полной социализации личности растущему человеку необходимо уметь общаться, обладать элементарными навыками диалогического взаимодействия: уметь выслушать собеседника, не перебивая его речь, уметь высказывать свое мнение четко и ясно, приходить к общему решению в процессе совместной деятельности. Низкий уровень сформированности диалогических умений у детей не позволяет в достаточной степени реализовать данную потребность. При этом, в методической литературе не выделены умения, необходимые для учебного диалога, и не представлена специальная работа по их формированию.



Процесс обучения ориентирован на учебно-научный стиль речи. Поэтому выделенные диалогические умения, необходимые для разговорной речи, реализуются в учебном диалоге в меньшей степени, тем более, что налицо часто встречающаяся объектная позиция ребенка в процессе обучения.

Так как каждый из участников диалога выступает как с позиции Я – говорящий, так и с позиции Ты – слушающий, нами выделены две группы умений, овладение которыми необходимо для эффективного использования учебного диалога в процессе обучения:

I. Умения, связанные с говорением:

- вступить в общение при решении учебной задачи;
- умение учитывать особенности ситуации учебного общения в процессе говорения;
- планировать высказывание с учетом учебной речевой ситуации;
- отбирать материал для высказывания и оформлять его в речи в процессе использования учебного диалога;
- использовать средства воздействия на адресата речи (только речевые средства), адекватные с точки зрения учебной ситуации;
- умение корректировать собственное речевое действие, внося изменения в него с учетом учебной ситуации.

II. Умения, связанные со слушанием:

- в процессе учебного общения уметь выслушать собеседника (учителя или одноклассника) и понять его;
- осознавать при учебном общении свое коммуникативное намерение в процессе слушания (цель и задачи слушания и установка на слушание);
- понимать текст поставленной речевой и учебной задачи, связанной с учебной ситуацией, и адекватно реагировать на нее.

Типичным школьным вариантом учебного диалога является беседа – организованный разговор педагога со всей группой учащихся, посвященный одному какому-либо вопросу. В ней, как правило, используются полные предложения, речь

приближается к литературной норме, происходит обучение правильному построению предложений и текста.

При использовании беседы как приема в полной мере не формируются умения, необходимые для овладения учебным диалогом, т.к. учебный диалог по форме и содержанию приближен к естественной речи, а в беседе всегда остается некоторая заданность.

При поступлении в школу ведущей деятельностью ребенка становится учение, в основе которого лежит использование диалогической формы взаимодействия между учителем и учеником в процессе работы над содержанием знаний. Учебный диалог является при этом наиболее распространенным видом общения, где лучше всего может развернуться и проявиться равноправие взаимосвязанных субъектов. В содержание работы над речевым развитием детей шести - семилетнего возраста включаются такие умения общаться, как: умение слушать говорящего, умение высказать свою мысль, умение разрешать конфликты и споры, умение учитывать речевые ситуации. Однако среди перечисленных умений не всегда присутствуют собственно диалогические умения (например, умение строить связное высказывание по типу вопрос – ответ – уточняющий вопрос или добавление к сказанному в связи с полученной информацией). Кроме того, перечень умений не подчинен единой цели и часто может соотноситься лишь с перечнем умений, обеспечивающих речевой этикет, что еще раз подтверждает актуальность нашего диссертационного исследования.

Подготовка детей старшего дошкольного возраста к учебному диалогу в ДОУ заключается в ознакомлении детей со структурой простого диалога (вопрос – ответ), в обучении детей строить данный вид диалога, уметь понимать поставленный вопрос воспитателя и отвечать полным ответом на него, а также самим задавать вопросы. В начальной школе задача формирования учебной деятельности становится приоритетной. Дальнейшее развитие диалогических умений, необходимых для ведения учебного диалога, чаще всего становится спонтанным процессом, но при этом педагог требует от детей реализации указанных умений: обдумывать

свой ответ на вопрос учителя, точно его формулировать, отбирая нужную информацию, при ответе использовать предложения различного типа.

Исходя из всего вышесказанного, сделаем вывод, что целенаправленная систематическая работа по обучению учебному диалогу детей шести – семи лет не ведется. Следовательно, необходимо определить содержание работы по обучению учебному диалогу детей данного возраста, а также систематизировать методы и приемы, позволяющие эффективно реализовать поставленные задачи в этом направлении.

## ***2.2. Анализ деятельности педагогов и родителей в аспекте развития у детей 6-7 лет диалогической речи***

Для определения содержания работы по формированию диалогических умений у детей шести - семилетнего возраста с целью овладения учебным диалогом целесообразно провести анкетирование педагогов и родителей как субъектов образовательного процесса. Было опрошено 30 педагогов и 110 родителей.

В анкету для педагогов и анкету для родителей включались вопросы, направленные на выявление места и роли диалогических умений в учебно-образовательном процессе, на определение основных путей формирования диалогических умений в работе по развитию речи и на уроках обучения грамоте, на определение уровня осведомленности педагогов и родителей в данной области. В обеих анкетах вопросы равнозначны по смыслу, но отличаются своей формулировкой (более упрощенный вариант вопроса был представлен в анкете для родителей).

В содержание анкеты для педагогов входили следующие вопросы:

1. Развитие каких умений является для Вас наиболее важными в учебно-воспитательной работе?
2. Развитие каких умений является для Вас ключевыми задачами в основных видах деятельности ребенка: игровой, учебной, трудовой?

3. Какие коммуникативные умения Вы развиваете у детей: в учебной деятельности, в игре, в трудовой деятельности?

4. Какие формы и методы Вы применяете в целях формирования диалогических умений у детей?

5. Каков уровень развития умений вести диалог у детей Вашей группы (класса)?

6. Какие источники (литература, консультации, средства массовой информации, личный опыт) являются для Вас наиболее информативными в вопросах развития умений вести диалог у детей вашей группы (вашего класса)?

В анкету для родителей были включены следующие вопросы:

1. Развитие каких умений у Вашего ребенка является для Вас наиболее важным?

2. Развитию каких умений Вы уделяете основное внимание в деятельности Вашего ребенка: игровой, трудовой, учебной?

3. Какие умения, необходимые для общения, Вы развиваете у ребенка: в игре, в трудовой деятельности, в учебной деятельности?

4. Каким образом Вы развиваете у Вашего ребенка умения вести диалог?

5. Как Вы оцениваете уровень развития умений вести диалог у Вашего ребенка?

6. К использованию каких умений, необходимых для общения, Ваш ребенок обращается чаще и в каких ситуациях?

7. Какие источники (литература, консультации, средства массовой информации, личный опыт и др.) являются для Вас наиболее информативными в вопросах развития умений вести диалог у ребенка?

Анкетирование педагогов показало, что наиболее важными умениями в учебно-образовательном процессе называют следующие: 65% опрошенных – умения речевого общения (*«развитие коммуникативных умений», «умение рассуждать, доказывать свою точку зрения», «говорить четко, ясно, логично»*); 21% - навыки учебной деятельности (*«умение работать самостоятельно», «умение сопоставлять*

*факты», «умение добывать знания и применять их в нестандартных ситуациях», «умения следовать указаниям взрослых»); 8% - общая культура и эрудиция ребенка, готовность жить и правильно действовать в изменяющихся жизненных ситуациях; 6% - качества личности («инициативность, деловитость, ответственность, доброта, настойчивость»).*

Распределение выделенных умений по видам деятельности происходит следующим образом:

- игровая деятельность: *умение договариваться, распределять роли, умение уступать, играть вместе, быть вежливыми, уметь разрешать конфликтную ситуацию;*

- учебная деятельность: *умение самостоятельно выполнять задание, умение видеть причинно-следственные связи между объектами, способность оценить свою работу, умение слушать педагога;*

- трудовая деятельность: *умение составлять план действий, следовать ему, оценивать свой и чужой труд, работать аккуратно и самостоятельно.*

Дифференцируя коммуникативные умения по видам деятельности, педагоги отмечают, что:

- в учебной деятельности важно уметь выслушать партнера (педагога и сверстника) и высказать своё мнение четко и ясно, отвечать на вопросы педагога полным ответом – 94% опрошенных; 6% – уметь строить связный рассказ;

- в игре значимо развитие игровых умений – 92% опрошенных (*«распределить роли, договариваться между играющими, вести игровой диалог, используя этикетные формулы»*); 8% – значимы качества личности (*«терпимость, вежливость, инициативность, общительность»*);

- в трудовой деятельности 97% опрошенных назвали умения совместной деятельности, среди которых только одно можно отнести к коммуникативным умениям (*«умение договориться»*); 3% - затруднились ответить на вопрос.

Основными формами и методами формирования диалогических умений 72% педагогов назвали беседу (из них 41% опрошенных отметили, что материалом для беседы является обсуждение прочитанной художественной

литературы); 10% – драматизацию; 15% – совместная работа в парах, групповая работа, совместная игра; 3% – затруднились ответить на вопрос.

Оценивая уровень развития диалогической речи, 75% педагогов отмечают у детей средний уровень (особенно в непосредственном общении); 18% – ниже среднего или низкий («диалог плохого качества»); 7% – достаточно высокий (в зависимости от ситуации).

Наиболее информативными источниками в вопросах развития диалогической речи 68% опрошенных назвали личный опыт; 24% – специальную литературу; 6% – консультации; 2% – затруднились ответить на вопрос.

Исходя из всего вышесказанного, сделаем вывод, что большинство педагогов в ряду учебно-воспитательных задач приоритетными считают задачи по развитию навыков речевого общения. Но чаще всего внимание педагогов направлено на развитие монологической стороны речи. При определении диалогических умений педагоги отмечали как собственно речевые умения (*«умение вступить в контакт, умение ясно и четко выражать свои мысли, умение выслушать партнера»*), так и качества личности, способствующие эффективному общению (*«общительность, вежливость, инициативность»*). Основным методом развития диалогической речи являются беседа (в непосредственной образовательной деятельности дошкольников и на уроках учащихся первых классов) и игра. Это обосновано тем, что беседа является самым доступным методом обучения, а ведущим видом деятельности у детей в возрасте шести-семи лет остается игра.

Таким образом, вопрос формирования диалогической речи является актуальным для педагогов ДООУ и начальной школы. На практике же задачи развития диалога у детей (особенно учебного диалога) реализуются частично. Это объясняется тем, что педагоги ДООУ и начальной школы недостаточно владеют теорией и методикой формирования учебного диалога у детей шестого - седьмого года жизни.

В современном образовании и воспитании детей большую роль играет семья. Именно в ней в непринужденной обстановке реализуется потребность ребенка в общении.

Родители обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детстве». В связи с этим было проведено анкетирование среди родителей детей шести-семи лет.

Проанализировав полученные данные, можно отметить, что 30% родителей на первое место ставят развитие у детей самостоятельности, ответственности, целеустремленности; 43% – развитие речи (из них: 24% опрошенных приоритетными называют задачи обучения детей четкому, грамотному выражению своих мыслей; 12% – формирование монологического связного рассказа; 7% – умение слушать и понимать собеседника); 27% родителей – формирование нравственных качеств личности (*«доброта, дружелюбие, честность, справедливость»*).

Дифференцируя выделенные умения по видам деятельности, отмечаем, что:

- в игровой деятельности, по мнению родителей, в 56% случаях формируются качества личности (*«сообразительность, выдумка, находчивость, общительность, дружелюбие»*); в 34% случаях – развитие навыков речевого общения без конкретизации его содержания (*«развитие коммуникативных умений», «уметь работать в команде», «уметь слушать других», «обогащение словарного запаса»*), в 10% случаях – логическое мышление, внимание, память;

- в учебной деятельности в 87% случаях указывается на формирование общеучебных умений (*«умение работать самостоятельно», «умение работать по образцу», «следовать указаниям учителя или воспитателя», «уметь определять границы своего знания», «умение выделить в задании легкое-трудное, выстроить процесс выполнения задания»*). В 13% случаях внимание родителей направлено на развитие у детей 6–7 лет таких качеств личности, которые способствуют успешному обучению в школе (*«активность», «самостоятельность», «прилежность», «усидчивость», «терпение», «внимательность»*).

Соотношение умений, необходимых для общения, по видам деятельности представляется следующим образом:

16% затруднились ответить на вопрос анкеты, 27% опрошенных перечислили коммуникативные умения, не дифференцируя их по видам деятельности, 57% ответили на вопрос анкеты. Анализируя полученные данные, можем отметить, что в большинстве случаев (65% опрошенных) под коммуникативными умениями понимаются качества личности, которые позволяют эффективно вести общение: в игре – «дружелюбие», «вежливость», «инициативность», «общительность», «коммуникабельность», «уметь ладить с людьми»; в трудовой деятельности – «самостоятельность», «взаимопомощь», «солидарность», «сотрудничество», «терпение»; в учебной деятельности – «настойчивость», «внимательность», «ответственность». Как видно из представленных ответов, среди перечисленных качеств личности присутствуют и такие, которые не имеют прямого отношения к общению.

Выделение собственно коммуникативных умений наблюдается в 35% анкет, но часто данные умения формулируются в общем виде: в игре – «вести разговор во время игры», «играя, говорить четко и ясно», «понимать партнера», «умение слушать собеседника», «умение встать на сторону противника»; в трудовой деятельности – «выполнять работу коллективно», «выполнять работу сообща», «уметь распределить между всеми участниками выполняемую работу», «уметь договариваться»; в учебной деятельности – «общаться на равных», «уметь четко задать вопрос», «высказывать свои мысли ясно и доступно, логично», «уметь слушать объяснения учителя».

Общее представление родителей об коммуникативных умениях прослеживается и в выборе методов и приемов, применяемых для развития диалога. Большинство опрошенных основным методом при формировании умения вести диалог считают беседу, игру, обсуждение прочитанных книг, рассказы о каких-либо событиях, заучивание клише, этикетных формул: «ответы на вопросы», «разговариваем с ребенком, исправляем речь во время разговора», «анализируем и обсуждаем прочитанные книги, фильмы», «общение с друзьями», «задаю наводящие вопросы», «спрашиваю: «А как ты думаешь?»»,



*«играем в сюжетные игры».* Оценивая уровень развития умений вести диалог, родители отмечают его низкую эффективность: 7% – высокий, 75% – средний уровень, 18% – низкий, диалог низкого качества.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что у родителей отсутствует целостное представление о содержании работы по развитию у детей диалогических умений. Это подтверждается выбором источников по вопросам развития у ребенка умений вести диалог: в 80% – это личный опыт, 12% – популярная литература, 8% – консультации психологов и других специалистов.

Сравнив анкеты педагогов и родителей, отметим, что проблема развития диалогических умений является актуальной, признается значимым и развитие умения вести диалог в различных ситуациях, но у педагогов и родителей наблюдается самое общее представление о способах решения данного вопроса.

### ***2.3. Особенности развития диалогической речи детей 6-7 лет***

Развитие диалогической речи детей шести – семи лет является необходимым условием успешного взаимодействия с окружающим миром в различных видах деятельности. При поступлении в школу ведущей деятельностью ребенка становится учение, в основе которого лежит использование диалогической формы взаимодействия между учителем и учеником в процессе работы над содержанием знаний. В связи с этим осуществлялось непосредственное наблюдение за речью детей шести-семи лет в совместной деятельности (игре), в процессе свободного общения и в учебной ситуации (120 чел.).

Речевое поведение человека – сложное явление: оно связано с особенностями воспитания, со средой, в которой общается человек, со всеми особенностями, свойственными ему как личности. Каждый человек находится во множестве ролевых ситуациях и постоянно ориентируется в обстановке общения, в своем партнере, выбирает ту или иную речевую манеру, речевое поведение. В связи с этим для выявления уровня

развития диалогической речи мы наблюдали за детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста в совместной деятельности (игре), при повседневном общении и в ситуации обучения.

Проведение диагностики в различных ситуациях обусловлено тем, что в игре и в повседневном общении дети в большей степени реализуют диалогические умения, т.к. процесс реализации связан с разговорно-обиходной речью. В процессе обучения, ориентированном на другой стиль речи, эти умения реализуются в меньшей степени, что связано с часто встречающейся объектной позицией ребенка в процессе обучения.

Проводя наблюдения над речью детей, мы предположили, что в ситуациях непринужденного общения уровень развития диалога будет выше, чем в ситуациях обучения. Это было подтверждено в процессе диагностического исследования.

Анализ высказываний детей в процессе свободного общения показывает, что основными коммуникативными ситуациями для детей шести – семи лет являются игровые ситуации (59%), также присутствуют и ситуации просьбы (12%), познавательные ситуации (11%), ситуации, связанные с совместной трудовой деятельностью (18%). При этом диалогическая речь возникает в 65% с целью установления эмоционального контакта (возбуждение в партнере определенного эмоционального состояния), в 20% – с целью установления контакта для успешной организации последующей совместной деятельности и лишь в 15% – с целью получения необходимой информации, для обмена мнениями, замыслами, решениями.

Для достижения поставленной коммуникативной цели дети часто используют невербальные средства (37%) – жесты, мимику, позу, телодвижения, заменяют слова действиями.

Вербальные средства используются в 63% случаев. Это фонетические средства: интонация удивления, восхищения, огорчения, звукоподражание, логическое ударение: *«Давай будем вместе играть. ... Я буду водитель – у-у-у. ... я еду на работу. Ты будешь милиционером – будешь меня ловить», «Ой!*

*Какие цветочки красивые! ... Целый букет! Нравятся?», «А как появляется радуга?... Кто ее раскрашивает?». Создается весьма «экзотический» фонетический облик слов и словосочетаний при упрощении групп согласных и редукции гласных звуков: скажите, пожалуйста [*скажыт'эпажалста*], все равно [*с'орано*], сегодня [*с'од'н'а*], столько [*стока*], сколько [*скока*].*

Лексические средства разнообразнее. Дети 6-7 лет используют речевые шаблоны, установленные определенным стереотипом поведения. Это отдельные лексические единицы: оценочные слова, жаргонизмы – 51% («*Смотри, какой рисунок я нарисовал! – Классно!*», «*Здорово у меня получается? – Ну и что, а мы в художественной школе лучше делать умеем!*»), синонимы – 27% («*Ты сегодня бегать на улицу пойдешь? – Не знаю, мне носиться нельзя*»), антонимы – 22% («*Ты почему вчера в школе не был? – Я болел. А сегодня выздоровел*»). Семантика слов, используемых в роли обращения весьма однообразна. В процессе общения в 64% употребляются личные местоимения (*вы* – при обращении со знакомыми педагогами, *ты* – при обращении к сверстникам), усеченный именительный падеж личных имен, иногда с повтором (*Кать, Вань-а-Вань*), в 24% - глаголы в повелительном наклонении («*слушай*», «*смотри*»), глаголы будущего времени («*давай пойдём...*», «*давай делать...*», «*пойдем играть...*», «*будем строить...*»), в 12% - дети не используют слова – обращения в своей речи. Наблюдается и такая особенность диалогической речи, как употребление лишних слов (86%) типа *ну, вот, так вот, в общем, как будто*. Характерна особая система способов номинации (называния): «газировка» (газированная вода), «резинка, стирашка» (ластик).

Использование словообразовательных выразительных средств наблюдается лишь в 39%. Это слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами («*Ты что маленький? Сам сделать не можешь?*», «*Это чей котик? – Мой. – Можно потрогать? ... Мяконький какой!*»). Грамматическое оформление диалогической речи представлено контекстной синонимией («*А мы сегодня на футбол пойдём! Будем опять кричать, визжать, прыгать*»), использованием простых предложений

(«А мне купили нового робота. – А мне тоже завтра купят»), сложных бессоюзных предложений («Ань, дай карандаш, мой сломался», «Кто будет играть в прятки? - ... - Так. Ты будешь галить, мы – прятаться»). Соединение реплик в диалоге с помощью местоимений «А я...» («Будем рисовать? Я нарисую вазу с цветами. – А я домик. – А я еще бабочку»). Наблюдается усечение конструкции сложноподчиненного предложения: «Дай мне на что положить//», «У тебя нет /куда записать//», «Я принесу завтра книгу /читать//» (чтобы читать вечером).

В большинстве случаев высказывания (реплики-стимулы и реплики-реакции) носят эмоциональный (52%) или контактный (30%) характер, подлинно информативные вопросы используются не так часто (18%). Такое распределение типов высказываний связано с тем, что у детей данной возрастной группы (особенно у старших дошкольников) ярко выражена потребность в самопрезентации, потребность во внимании сверстника, желание довести до сведения партнера цели и содержание своих действий, возникающие по ассоциации воспоминания из личного опыта.

Описывая поведение ребенка в позиции слушателя, можно отметить, что целенаправленное слушание наблюдается лишь в 35%, мотивация при этом связана с личной необходимостью - понять речевое сообщение партнера. В целом диалогическая речь детей шести - семилетнего возраста отличается доброжелательностью (60%), адресованностью (46%), аргументированностью (20%). Результативность общения наблюдается в 68%, нерезультативность – в 32%.

Перечисленные особенности диалогической речи детей шести-семи лет находят свое отражение и в ситуации обучения. Наблюдая за речью детей в непосредственной образовательной деятельности и на уроках, следует заметить, что диалог в учебной деятельности используется в 87% случаев. Но возникает он с разными целями: 42% – установление эмоционального контакта как со сверстниками, так и с учителем, 31% – установление контакта для успешной совместной деятельности и лишь в 27% дети вступают в диалог для решения учебной задачи (при этом инициатором общения в 65% становится педагог).

Учебная деятельность для детей шести-семи лет еще не является основным видом деятельности, а учебно-речевая ситуация становится новой формой взаимодействия между участниками общения, в которой не всегда действуют знакомые средства разговорной речи. Поэтому поддержать диалог для решения учебной задачи, начатый учителем или сверстником, могут 70% детей, пользуясь единичными высказываниями, 23% - используя два взаимосвязанных высказывания, 7% – три высказывания и более. Это можно объяснить тем, что дети шести-семи лет не имеют представлений об языковых средствах, соответствующих учебной ситуации, и не умеют их применять на практике.

Диагностическое наблюдение за диалогической речью детей в учебно-речевых ситуациях показывает, что в 86% используется разговорная лексика, в 14% – учебно-научная лексика. Эффективность диалога достигается только у 45% детей. Такое низкое качество учебного диалога связано с нецеленаправленной организацией как процесса говорения, так и процесса слушания. У большинства детей наблюдается немотивированное слушание собеседника при решении учебной задачи, и только 10% стараются показать понимание партнера с помощью уточняющих вопросов и комментирующих высказываний (*«Я не понял. Объясни», «А почему в слове 3 звука, а букв – 4?»*).

Таким образом, дети шести-семи лет стремятся использовать диалогическую речь в решении возникающих жизненных ситуаций. Особое затруднение представляет собой овладение диалогом для выделения учебной задачи и ее решения.

Для выявления степени владения основными диалогическими умениями детям предлагались специальные диагностические задания.

В качестве задания, направленного на изучение умения ориентироваться в ситуации общения, умения отбирать материал для высказывания, интересный собеседнику, нами было предложено составить мотивированное высказывание *«Чтобы я рассказал интересного другу, маме, воспитателю, другому взрослому человеку»* и объяснить свой выбор.

Справились с данным заданием 97% детей, 3% затруднились что-либо рассказать; аргументировали свои высказывания 57%.

Примеры из протоколов:

Другу: «О моей деревне. У нас есть сад, огород, мы ходим купаться на озеро, ходим в лес... Просыпаемся в 8 часов. Помогаем бабушке. - Потому что у Ани нет сада и ей, наверное, интересно было бы». Маме: «Маме я рассказываю о каждом дне в садике. Сегодня мы рисовали, читали интересную книжку. Потом гуляли. – Она любит слушать о моих успехах». Педагогу: «Расскажу о своей собаке. Ее зовут Джек. Мы гуляем, играем, Вместе бегаем. Я прячусь, а он меня ищет. – Татьяна Николаевна любит собак и ей было бы интересно слушать». (Алина Я.)

«Я бы и маме, и Маргарите Игоревне, и Косте рассказал о том, как мы с папой ходили в парк. Мы там видели белку. – Не знаю. Было интересно» (Роберт Х.)

«У меня ничего нет интересного. Не знаю...Может... Я не знаю о чем рассказать. А мама и так все про меня знает» (Рома Щ.)

Говоря об особенностях высказываний в учебной деятельности, мы предложили ситуацию просьбы о помощи в решении поставленной педагогом учебной задачи. Здесь в 98% наблюдается широкое использование этикетных шаблонных конструкций, в 2% - дети отказались обращаться за помощью к другим.

Сверстнику: «Аня, помоги мне, пожалуйста» (Лиза С.); «Витя, я не знаю, как выполнить это задание. Помоги мне, пожалуйста. – Да, всегда поможет. Он добрый» (Ксюша С.); «Подскажи, пожалуйста, мне здесь непонятно. – Да, помогут» (Дима А.); «Кирилл, помоги мне, пожалуйста, я забыла, как делать и не могу справиться с этим заданием. – Не знаю. Может, и поможет» (Ульяна А.); «Нет. Я буду пытаться сделать сам.- Спрашивать нехорошо. Подсказывать плохо» (Витя Н.)

Педагогу: «Людмила Петровна, помогите, пожалуйста. – Не знаю, поможет или нет» (Никита П.); «Я не могу справиться. Подскажите, как делать. – Иногда помогают» (Миша С.); «Я тут не знаю, помогите, пожалуйста» (Галя А.)

Анализируя высказывания, отмечаем в учебно-речевой ситуации бедность синтаксических конструкций, ограниченное использование лексических средств языка, слабый интонационный и эмоциональный фон общения.

Существующие представления детей о диалоге, его структуре, средствах связи реплик исследовались при анализе фрагмента разговора двух малышей.

*Разговор между двумя малышами:*

- *А почему снегиря снегирем называют, как ты думаешь?*

- *Потому что на снегу сидит.*

- *Не улетает никуда, не боится снега?*

- *Да.*

*Подумай, правы ли были дети, объясняя значение слова. Объясни им, в чем они правы (не правы). Каким вопросом начался диалог? Что хотел узнать один из малышей? Почему ты так думаешь? Что ответил другой малыш? Почему ответ начинается со слов «потому что»? Какой вопрос задал первый малыш? Зачем он спросил во второй раз? Какого ответа он ожидал? Как ответил второй малыш? Почему?*

Во всех случаях дети смогли дать свою оценку мнениям собеседников, но при этом многие ограничились однозначным ответом без объяснений (*да, нет, правы, не правы*). 31% опрошенных попытались аргументировать собственную позицию: *«Дети правы, снегиря называют снегирем, т.к. он снега не боится»* (Алеша Б.); *«Нет, снегирь зимняя птица. Она прилетает зимой. У нее красная грудка»* (Витя Н.); *«Вы, ребята, правы. Снегирь прилетает, когда выпадет снег»* (Аня Р.)

Дети легко справились с определением структуры разговора, с выделением отдельных реплик собеседников. Однако цель диалога и используемые для ее достижения средства языка были рассмотрены поверхностно. 37% детей затруднились ответить на вопросы *«Зачем спросил малыш во второй раз? Какого ответа он ожидал? Почему так ответил второй малыш?»*. Можно предположить, что это связано со слабым развитием у детей шести-семи лет словесно-логического мышления. Лишь 2% опрошенных верно

определили цель разговора и обратили внимание на реплику «Как ты думаешь?».

В результате наблюдения и выполнения детьми предложенных заданий было установлено, что дети шести-семи лет широко используют диалогическую речь, как со взрослыми, так и со сверстниками. Затруднения возникают при возникновении учебного диалога в процессе обучения.

#### ***2.4. Содержание обучения учебному диалогу детей 6-7 лет***

Анализ теоретической и методической литературы свидетельствует об отсутствии систематической и последовательной работы по обучению учебному диалогу детей шести-семи лет и подтверждает необходимость разработки и внедрения методики обучения учебному диалогу детей шести – семи лет.

Реализация методики обучения учебному диалогу требует единства всех субъектов образовательно-воспитательного процесса. Анкетирование педагогов и родителей выявило их недостаточную теоретическую подготовку по решению поставленной проблемы, поэтому необходимо определить содержание работы с педагогами и родителями.

В работе с педагогами и родителями выделяется три этапа: мотивационный, организационно-содержательный, деятельностный.

На мотивационном этапе у педагогов и родителей формируются мотивационные установки на овладение правилами ведения диалога и языковыми средствами, необходимыми для эффективного использования диалога при подготовке ребенка к школе и последующему обучению. Следует заметить, что мотивация педагогов и родителей при работе над диалогической речью детей различна: для педагогов значимы результаты их педагогической деятельности, для родителей – формирование у ребенка социально-значимых умений. На этапе мотивации мы предлагаем использование следующих приемов: наблюдение за деятельностью педагогов,



посещение учебных занятий и их последующий анализ, анкетирование педагогов и родителей, семинары для родителей «Как хорошо уметь говорить!», «Как научить ребенка общаться», ознакомление родителей с результатами проведенной диагностики.

Организационно-содержательный этап нацелен на создание теоретической основы в решении проблемы обучения учебному диалогу. На данном этапе ведущая роль принадлежит педагогу. Здесь происходит накопление теоретических сведений через семинары для педагогов на темы: «Обучение учебному диалогу как основе успешного обучения в школе», «Можно ли общаться на занятиях?», «Проблема формирования диалога у детей 6 – 7 лет», «Развитие связной речи старших дошкольников и шестилетних первоклассников как обеспечение готовности к учебному диалогу», «Учебный диалог как вид речевой деятельности», а также через анализ программно-методического обеспечения. На этом этапе педагогом определяется содержание работы, определяются пути решения поставленной проблемы. В работе с родителями используется совместная деятельность взрослых и детей через проведение для родителей открытых занятий с последующим обсуждением, привлечение их в игры, индивидуальные консультации.

На деятельностном этапе происходит практическое внедрение полученных теоретических знаний по обучению детей диалогу через включение взрослых в коммуникативную деятельность детей. Для этого используются такие приемы, как: семинары – практикумы для педагогов «Как научить ребенка говорить на занятиях», «Методы и приемы обучения учебному диалогу детей 6-7 лет», «Диалог на уроке», создание методической копилки, выставки и методические консультации для родителей, индивидуальные консультации.

При создании методики обучения детей учебному диалогу следует опираться на принципы развития речи и обучения родному языку. В образовательно-воспитательном процессе понятие «принцип» выступает в двух позиций: «с логической точки зрения принцип можно трактовать как некоторое обобщающее теоретическое положение, применимое ко всем явлениям, охватываемым дидактикой, и одновременно –

с нормативной точки зрения – как определенное руководство к практическому педагогическому действию».

К важнейшим принципам относятся:

Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей. В основе этого принципа лежит понимание речи как речемыслительной деятельности, становление и развитие которой тесно связано с познанием окружающего мира. Усвоение речевого материала должно происходить в условиях решения мыслительных задач, и, следовательно, являться основой для возникновения учебного диалога.

- Принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи. Данный принцип основывается на понимании речи как деятельности, заключающейся в использовании языка для коммуникации. Его реализация предполагает развитие речи детей как средства общения и в процессе общения (коммуникации), в различных видах деятельности. При этом на первый план в работе по развитию речи выдвигается формирование речевого высказывания, в данном случае – высказывания в учебном диалоге.

- Принцип развития языкового чутья («чувства языка») предполагает выстраивать все развитие речи и обучение родному языку с опорой на то, что ребенок на практике уже владеет языком. Обучение учебному диалогу должно строиться с учетом особенностей развития диалогической речи детей шести – семи лет.

- Принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, развития речи как целостного образования. Реализация этого принципа состоит в таком построении работы, при котором осуществляется освоение всех уровней языка в их тесной взаимосвязи. Работа над лексикой, фонетикой, грамматикой не является самоцелью, она направлена на развитие учебного диалога.

- Принцип обеспечения активной речевой практики. Свое выражение этот принцип находит в том, что язык усваивается в процессе его употребления, речевой практики. Речевая активность является одним из основных условий

своевременного речевого развития ребенка. Следуя этому принципу, необходимо приучать детей к активному восприятию и пониманию речевых высказываний педагога и сверстников на занятиях, адекватному и своевременному реагированию на них.

Содержание работы по обучению учебному диалогу включает: представление о диалоге, его отличительных особенностях, о видах диалога (в разговорном и деловом общении), о роли и месте диалога в межличностном и учебном общении, об основных этапах процесса ведения диалога, видах реплик (жанровое разнообразие: вопрос, уточнение, дополнение, замечание, пояснение и т.д.), об участниках диалогического общения, «хорошем» и «плохом» собеседнике в позиции говорящего или слушающего, о вербальных (лексических) и невербальных средствах выражения основной мысли (своей позиции), о средствах связи между репликами в диалоге, о речевой этикете, о рассуждении как функционально-смысловом типе речи и его месте в учебном диалоге.

В старшем дошкольном возрасте эти представления начинают формироваться на основе использования практической деятельности. В младшем школьном возрасте в период обучения грамоте (1 класс) данные представления получают свое развитие и выходят на понятийный уровень.

Содержание работы по обучению детей учебному диалогу позволяет формировать следующие диалогические умения, обусловленные спецификой учебной ситуации:

- ориентироваться в условиях общения, учебно-речевой ситуации (с кем, кому говорю, при каких обстоятельствах);
- ставить при изучении учебного материала коммуникативные задачи (сообщить, узнать, спросить, уточнить, побудить, согласиться, опровергнуть чье-либо мнение и пр.); осознавать замысел высказывания в учебной ситуации (зачем говорю);
- планировать речевые действия в соответствии с поставленной учебной задачей, при восприятии речи уточнять задачу восприятия;
- выражать и развертывать мысль (что говорю);

- целенаправленно воздействовать на собеседника в зависимости от учебной и речевой задачи (как говорю);
- адекватно реагировать на высказывание собеседника;
- осуществлять контроль за речью, оценивать эффективность использования диалога для решения учебной задачи.

Все перечисленные умения формируются по трем основным направлениям работы:

1. Усвоение правил ведения диалога;
2. Накопление речевых средств, необходимых для полноценного ведения диалога;
3. Использование учебного диалога в непосредственной образовательной деятельности старших дошкольников и на уроках обучения грамоте первоклассников при решении учебной задачи.

Приемы обучения созданию учебного диалога определяются особенностями применяемых методов развития речи: имитационный (действие по образцу, анализ образцовых текстов), коммуникативный (опираются на анализ речевого акта), метод конструирования текстов (опирается на разделы изучения языковых явлений, наблюдения над языковыми единицами). При обучении учебному диалогу детей шести-семи лет целесообразно использовать следующие приемы:

- создание учебно-речевых ситуаций в непосредственной образовательной деятельности по развитию речи (ДООУ) и на уроках обучения грамоте (1 класс), требующих организации диалога для решения поставленной учебной задачи (парная, групповая работа);
- специально организованные наблюдения за образцами ведения диалога в различных ситуациях, в том числе в учебной деятельности;
- составление реплик-стимулов и реплик-реакций, части высказывания по типу данного;
- составление диалогов по серии картинок, иллюстраций к художественным текстам, включающие реплики разного жанра;

- моделирование образцов рассуждений в диалогической форме, составление собственных диалогов по типу модели;

- составление собственной диалогической речи, соответствующей задачам общения;

- редактирование реплик внутри диалога.

Все перечисленные направления работы методически обеспечиваются, соотносительно с этапами протекания речевой деятельности:

1. *Мотивационный этап*: обеспечение диалогового фона обучения через использование проблемных ситуаций, групповой формы организации, необходимости использования учебного диалога на учебном занятии. На мотивационном этапе происходит формирование мотивационных установок на овладение правилами и средствами языка для достижения эффективности в учебном диалоге.

2. *Организационно-содержательный этап*:

формирование и совершенствование диалогических умений и создание учебного диалога на основе образца, посредством анализа готовых диалогов (диалогов между литературными персонажами, искусственно созданных учебных диалогов). Использование не только образцовых высказываний, но и редактирование диалогических высказываний.

3. *Контрольный этап*: самостоятельное использование диалогических умений для решения поставленной учебной задачи.

Работу по обучению детей 6-7 лет учебному диалогу целесообразно начинать с обогащения детской речи этикетными формулами и выражениями, необходимыми для эффективного ведения диалога: употребление устойчивых формул общения.

Этикет – внешняя форма общения, отражающая нормы отношений между людьми. Речевой этикет представляет собой систему устойчивых форм общения, принятых в соответствии с ролями общающихся и ситуацией общения. Речевые этикетные формы не вносят в коммуникативный акт новой содержательной информации, они несут на себе функцию установления контакта между собеседниками. В учебном диалоге речевые этикетные

выражения выполняют функцию привлечения внимания собеседника, выражения смысловых позиций партнеров, соблюдения структуры диалоговой формы речи.

Таким образом, этикетные формулы используются на всех стадиях ведения диалога: во вступлении, для привлечения внимания собеседника, для обозначения своей позиции, для обсуждения позиции партнера и предлагаемых способов действий, для завершения диалога, подведения итогов. На основе изученной педагогической и методической литературы был определен основной перечень речевых этикетных форм, используемых в процессе создания учебного диалога:

*Я согласен / не согласен / согласен не полностью...*

*Я думаю, что...*

*Я считаю...*

*Мне кажется, что...*

*Правильно ли я понял...*

*Поясни, пожалуйста,...*

*Повтори, пожалуйста,...*

*Мы знаем, что.../ Мы не знаем, что...*

*Можно предположить, что...*

*Я бы тебе возразил...*

*Я уверен, что.../ Я не уверен, что...*

*Я бы уточнил...*

*Другими словами...*

*Правильно, верно, действительно, конечно...*

*Конечно правильно, таким образом это неверно.*

Изучение речи детей шести – семи лет показало, что дети данной возрастной группы затрудняются в установлении логических связей между репликами в диалоге. Поэтому необходимо активизировать в речи детей словосочетания, которые будут являться такими связками:

- использование в речи вводных слов (*конечно, наверное, действительно, например, следовательно, таким образом и др.*) и словосочетаний «вводное слово + наречие» (*правильно, верно, неверно*) позволяет выразить свое отношение к рассматриваемой проблеме, дать собственную оценку предлагаемому решению учебной ситуации;

- в качестве средства выражения оценки изучаемого объекта используются личные местоимения первого или второго лица, указывающие на адресата или адресанта речи (*Я считаю, что данная звуковая схема не подходит к слову, т.к. не соответствует количеству гласных звуков*);

- выражение собственной позиции оформляется чаще всего в форме безличных предложения с косвенным дополнением, выраженным личным местоимением 1 л. ед.ч. в форме Д.п. (*Мне кажется, что ты неверно выделил первый звук в слове...*); двусоставных предложений с местоимением – подлежащим Я и согласуемым с ним глаголом-сказуемым в форме изъявительного или условного наклонения или составным именным сказуемым с нулевой связкой (*Я думаю, что эта запись не является предложением, потому что слова не связаны друг с другом и нельзя определить смысл*);

- слова или словосочетания, побуждающие адресата к мыслительной деятельности предстают в императивной форме 2 лица ед.ч. (мн.ч.), как императивы совместного действия (*Давай вспомним все, что мы знаем об ударемиш; Послушай, как я буду давать характеристику звуку*).

Перечисленные выше средства позволяют говорящему выразить свою позицию по какому-либо вопросу, оценить шаги, предпринимаемые для решения учебной ситуации, а также управлять диалогом, направлять его к положительному результату.

Определив основные типизированные языковые средства создания диалогической речи в условиях учебной деятельности, перейдем к описанию следующего этапа – накопление речевых средств, необходимых для полноценного ведения диалога. Данная работа строится на основе анализа готового образца диалога (специально подобранных или смоделированных), анализа диалога литературных персонажей, а также редактирование собственной диалогической ситуации.

На данном этапе применяются следующие приемы и упражнения:

1. Наблюдение над диалогической речью в предложенном тексте:

- прослушайте диалог, какая цель стоит перед говорящим и слушающим;
- выделите вопросы, которые задает собеседник для достижения поставленной цели;
- определите, каким образом связаны вопросы и ответы собеседников;
- прочитайте (разыграйте) диалог по ролям, соблюдая интонацию.

2. Конструирование единиц из заданных элементов более низкого уровня:

- восстановите диалог, опираясь на ключевые слова, на реплики одного из собеседников;
- заполните пропуски в репликах диалога;
- составьте к этой же ситуации и реплике побуждения реплики иного реагирования.

3. Редактирование высказывания с точки зрения использования в нем языковых средств:

- составьте диалог, располагая смещенные реплики в нужном порядке, какие слова вам помогли;
- самостоятельно расширьте реплики в диалоге, используя доказательства представленных позиций.

4. Трансформация конструкций (творческие задания):

- исправьте диалог путем изменения одной или нескольких реплик собеседников;
- почему персонаж ответил именно так; как бы ты ответил на этот вопрос; изменился бы ход диалога между героями;
- составьте диалог на основе темы, коммуникативной ситуации.
- составьте диалог по аналогии с образцом, в иной ситуации, с иной задачей общения, сменив собеседников;
- продолжите уже начатый диалог.

В процессе выполнения практических действий с материалом представленного образца диалога дети наблюдают над композицией, содержанием и языковым составом диалогической речи и приходят к выводу о взаимосвязи между



собой реплик – каждое высказывание рассматривается как ступень к продолжению диалога, условие его продолжения.

Реплики учебного диалога строятся с использованием элементов рассуждения: тезис – доказательства – вывод, аргумент – вывод. Обучение созданию учебного диалога с элементами рассуждения осуществляется в следующей последовательности:

- Знакомство с текстом – рассуждением: особенностями, структурой;
- Правила построения высказывания с элементами рассуждения;
- Составление реплик по типу рассуждения с целью выражения собственной позиции или анализа позиции партнера;
- Включение реплик – рассуждений в учебный диалог и составление реплик - реагирования по типу рассуждения.

На основе всего вышесказанного мы можем уточнить выделенные направления работы при обучении старших дошкольников и младших школьников созданию учебного диалога, раскрыв их содержание:

1. Усвоение правил ведения диалога:

- умение слушать и слышать (понимать) собеседника;
- строить ответ в соответствии с услышанным;
- умение формулировать и задавать вопросы;
- умение аргументировано доказывать свою позицию;

2. Накопление речевых средств, необходимых для полноценного ведения диалога в условиях учебной ситуации: фонетических, лексических, грамматических, средств согласия или несогласия с собеседником;

3. Использование диалогической речи на занятиях при решении учебных задач складывается из следующих компонентов:

- адекватная реакция на реплику собеседника;
- выражение своей субъектной позиции в учебной диалоге;
- оформление учебного диалога (соблюдение структурных элементов: начало, основная часть – выдвижение решений поставленной учебной задачи, вывод);

- обучения. Поэтому обогащение мотивов диалогической речи детей в процессе обучения имеет большое значение. В повседневном диалоге мотивы определяются естественными потребностями ребенка во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. В учебном диалоге как новом виде деятельности нередко исчезает естественность общения, снимается естественная коммуникация: педагог предлагает ребенку ответить на поставленный вопрос, обсудить пути решения учебной задачи, предложить свой способ решения. При этом не всегда учитывается, есть ли детей потребность это делать.

Дети шести-семи лет вступают в диалог для решения учебной задачи крайне редко, при этом инициатором общения чаще всего становится педагог.

Следовательно, необходимо решить следующие задачи:

*1. Создать положительную мотивацию на диалогическое общение, прежде всего в заданной учебной ситуации, через реализацию следующих условий.*

Условия создания мотивации учебного диалога:

- создание ситуаций успеха в обучении на основе использовании диалогической речи;

- построение процесса обучения как системы проблемных вопросов, последовательное решение которых строится на основе использования учебного диалога;

- использование групповой работы при решении учебной задачи как условие возникновения учебного диалога.

*2. Определить правила ведения учебного диалога, выполнение которых позволит выстроить свое речевое поведение в соответствии с поставленной учебной задачей и формировать у детей 6-7 лет следующие умения:*

- умение слушать и слышать (понимать) собеседника;

- строить ответ в соответствии с услышанным;

- умение формулировать и задавать вопросы;

- умение аргументировано доказывать свою позицию.

В качестве материала для наблюдения целесообразно использовать различные виды диалога: во-первых, это диалог спонтанный или специально организованный педагогом,

возникающий на уроке для решения учебной задачи, и вторых, диалог между литературными персонажами.

Методы и приемы, обеспечивающие формирование данных умений:

1. Наблюдение речевых ситуаций, возникающих на уроках, в процессе выполнения учебного задания. В процессе анализа этих ситуаций у детей формируются представления о структуре учебного диалога, о правильном речевом поведении как средстве решения поставленной цели, о роли говорящего и слушающего в диалоге.

Примерный план анализа данных ситуаций:

- выделение учебной задачи, цели учебного диалога;
- выяснение последовательности вопросов, помогающих достижению данной цели;
- использование норм и средств вежливого речевого обращения в коллективных разговорах (включение в речь этикетных формул, определенный тембр голоса), внимательное слушание собеседника;
- проявление умений разрешать проблемные ситуации в соответствии с правилами общения: (аргументированно исправлять ошибочные суждения, не ущемляя достоинства партнеров по общению);
- оценка эффективности использования учебного диалога для решения поставленной задачи.

Анализ использования диалога на учебных занятиях проводится с опорой на ряд вопросов:

- Что необходимо было вам выполнить, какая перед вами стояла задача?
- Зачем вы обратились к собеседнику? Какая перед вами стояла цель?
- Какими словами вы начали диалог? Понял ли вас собеседник? Как вы это определили? С какими трудностями встретились?
- Какие слова вам помогли при выражении своего мнения? Получилось ли у вас рассказать собеседнику о своей точке зрения? Какие были трудности?

– Какие этикетные слова вы использовали в своей речи?

– Как вы думаете, внимательно ли вас слушал собеседник? Объясните. Какие слова вы для этого использовали? Какие вопросы вам задал ваш партнер? Почему он их задал? Как вы на них ответили?

– Понравилось ли вам слушать своего собеседника? Объясните. Что вы можете ему посоветовать? А каким вы были слушателем?

– Какими словами вы закончили диалог?

– Получился ли у вас диалог? Докажите. Удалось ли вам прийти к единому мнению, достигнуть поставленной цели? С какими встретились трудностями? Как выходили из спорных ситуаций? Какие слова для этого использовали?

– О чем необходимо помнить при ведении диалога на занятии?

Приведем пример. На занятии по теме «Согласные звуки [к, к'], буквы Кк» детям предлагалось задание: назови иллюстрацию одним словом, измени в слове место ударения так, чтобы получилось новое слово. Работай вместе с товарищем. Предлагались иллюстрации «за́мка», «кру́жек», «гво́зди́ков».

Анализируя выполнение задания, педагог задает следующие вопросы:

– Что необходимо было вам сделать? Какая перед вами стояла задача? *(Надо было изменить в слове место ударения и получить новое слово.)*

– Какое стояло условие выполнения этого задания? *(Работать вместе с товарищем.)*

– Зачем вы обращались к товарищу? *(Чтобы быстрее и правильнее выполнить задание.)*

– Какими словами вы начали диалог? *(Давай работать вместе.)* Понял ли вас собеседник? Как вы это определили? *(Я считаю, что меня поняли, так как Миша согласился работать вместе.)* С какими трудностями встретились? *(Лиза хотела самостоятельно выполнить это*

*задание. Я объяснила ей, что вместе мы выполним это задание быстрее, можно будет друг с другом посоветоваться.)*

– Какие слова вы произносили для того, чтобы рассказать товарищу о своем мнении? (Я думаю, что первое слово – замок, то, что висит на дверях. Я считаю, что получится слово гвоздики, их можно забить в стену.)

– Какие этикетные слова вы использовали? (Пожалуйста. Ты правильно думаешь, что второе слово – кружки (много кружек) Спасибо за помощь.)

– Как вы думаете, внимательно ли вас слушал собеседник? (Я думаю, что Света слушала не очень внимательно. Она часто отворачивалась. Ваня слушал внимательно, он меня не перебивал.) Почему вас так слушали? Какие слова вы использовали? (Я говорила спокойным голосом. Я говорил и показывал на рисунки. Я считаю, что первое слово получится – замо'к. А ты как считаешь?)

– Какие вопросы вам задал товарищ? Почему он их задал? (Меня Миша спросил, что такое кружки'? Он не знал этого слова. Маша мне никаких вопросов не задала. Я все верно рассказала. Кирилл спросил, почему слово замо'к подходит ко второй схеме?)

– Понравилось ли вам слушать своего собеседника? (Мне не очень понравилось, Егор говорил очень быстро. Мне понравилось, Лиза мне все объяснила. Мне понравилось, Кристина говорила вежливо и понятно.)

– А каким были вы слушателем? (Я старался внимательно слушать, но у меня плохо получалось. Меня отвлекали. Я спрашивал у Марины, если было что-то не понятно.)

– Какими словами вы закончили диалог? (Спасибо за помощь. Давай проверим, что у нас получилось.) Получился ли у вас диалог? (Получился, мы не ссорились и слушали друг друга. Не получился, Ваня сам сделал задание.) С какими столкнулись трудностями? (Мне было трудно рассказывать. Мы долго придумывали предложения с новыми словами. Мы с Никитой немного поссорились, потому что хотели все сделать сами. Но потом разделили работу на двоих.)

В процессе анализа учебно-речевых ситуаций дети приходят к выводу о том, что для построения эффективного учебного диалога необходимо выполнять следующие правила:

Говори отчетливо и ясно. Не перебивай говорящего.

Старайся понять собеседника. Если что-то не понятно, то задай ему вопрос.

Задавай вопросы понятно, точно, ясно.

Слушай спокойно, внимательно, вежливо.

Внимательный слушатель – вежливый слушатель.

Используй этикетные формулы для того, что высказать свое мнение.

Соблюдай структуру построения любого диалога.

2. Анализ диалогов в произведениях художественной литературы и анализ мотивов речи персонажей, их речевого поведения

Художественное произведение является результатом освоения окружающего мира, выраженном в слове. В литературном произведении воссоздается и отражается реальная действительность. В связи с этим речевая деятельность героев литературных произведений, представленная мастерами слова, дает образцы речевого поведения носителей языка разных возрастных и социальных групп, способна служить обогащению речевой практики детей, совершенствованию их диалогических умений.

С точки зрения выделения правил ведения диалога, необходим целесообразный отбор произведений по следующим критериям:

- произведение должно в явной и вербализованной форме отражать взаимодействие главных героев;
- в нем должны быть представлены различные варианты речевого поведения, позитивно или негативно оцениваемые;
- в нем динамично развивается сюжет произведения;
- в произведениях используются доступные старшим дошкольникам и младшим школьникам средства художественной выразительности.

Методика работы с художественным произведением в аспекте анализа использования в нем диалогической речи зависит не только от характера произведения, но и от возраста

ребенка. В старшем дошкольном возрасте еще преобладает наглядно-образное мышление, на основе которого ребенок отождествляет события литературного произведения с реальностью. Кроме этого, дети шести лет испытывают трудности при выполнении заданий, требующих большой мыслительной деятельности, основанной на абстрактно-логическом мышлении (например, расширение реплик диалога в соответствии с ситуацией общения и цели диалога)

При анализе диалога художественного произведения необходимо учитывать: ситуацию общения, структуру построения диалога, особенность образа – персонажа, созданного автором, важно донести до ребенка отношение автора к героям и то, как авторская позиция повлияла на диалог между героями.

Для определения цели диалога используются следующие упражнения:

- Прослушай (прочитай) диалог. Определи, какая цель стоит перед говорящим. Легко ли было определить цель общения? Почему?
- Выдели вопросы, которые задает собеседник для достижения поставленной цели;
- Каким образом связаны вопросы и ответы собеседников;
- Какие этапы можно выделить в диалоге? Как они связаны между собой?
- Проиграй (прочитай) диалог, стараясь передать его цель, соблюдай при этом интонацию.

Анализ диалогической речи в художественном произведении мы начинаем с анализа небольших произведений, построенных по типу диалога между двумя героями. Это игровые стихотворения, потешки, шутки, песенки. Предлагаемые для анализа малые фольклорные жанры отличаются небольшим объемом, простой структурой, богатством использования выразительных языковых средств. Стихи-диалоги помогают детям почувствовать общение с конкретным лицом-партнером. Кроме этого, дети шести-семи лет хорошо знакомы с этими произведениями, многие из них

знают наизусть. Все это позволяет в работе над учебным диалогом опираться на жизненный и литературный опыт ребенка. Например, при чтении потешки работу можно построить таким образом:

- *Федул, что губы надул?*
- *Кафтан прожег.*
- *Можно зашить?*
- *Да иглы нет.*
- *А велика дыра?*
- *Один ворот остался.*

Прослушай шуточный диалог. Определите участников диалога? (*Неизвестный герой и Федул*). Кто начинает диалог? (*Начинает говорить тот, кто нам неизвестен*). Какая цель стоит перед говорящим? (*Узнать об эмоциональном состоянии собеседника*). Откуда вы это узнали? (*Диалог начинается словами «Федул, что губы надул?»*). Какие вопросы задает собеседник? (*«Федул, что губы надул? ... Можно ли зашить?...А велика ли дыра?»*) Связаны ли вопросы друг с другом? (*Нет*) Что отвечает Федул? (*«Кафтан прожег... Да иглы нет...Один ворот остался»*) Как связаны вопросы собеседника и ответы Федула? (*Собеседник задает вопросы на основе ответов Федула*) Разыграйте эту ситуацию, стараясь голосом передать цель каждого из участников диалога.

В процессе наблюдения над диалогической речью в крупном художественном произведении внимание детей обращается на реплики автора, которые часто выполняют функцию введения читателя или слушателя в ситуацию общения. Если слова автора исключить из диалога, то цель общения станет неясной.

На организационно-содержательном этапе усвоения правил ведения диалога необходимо учить ребенка наблюдать над готовым диалогом.

С этой целью используются следующие приемы:

1. *Конструирование единиц из заданных элементов более низкого уровня:*

– Восстановите диалог, опираясь на ключевые слова, на реплики одного из собеседников (в процессе анализа произведения Н.Н. Носова «Огурцы» детям предлагается



восстановить ответы Котьки на основе вопросов мамы). Дети наблюдают над связью реплик в диалоге, учатся прогнозировать ответную реакцию по вопросу.

– Заполнение пропусков в репликах диалога (Например, при обучении пересказу басни Л.Толстого «Страшный зверь» учитель предлагает детям закончить начало реплики словами из текста: *«Скажи, какие это звери? – Один страшный, ходит по двору вот так... - Это петух, его не бойся. Ну, а другой зверь? – Другой лежал на солнышке и грелся... - Глупая ты. Вот это и сам кот»*)

– Наблюдение за репликами – стимулами и ответными репликами. Составление ответных реплик на основе ситуации общения, цели общения, и реплик – стимулов. Например, на уроке изучения русской народной сказки «Морозко» детям предлагается подумать, почему падчерицу Морозко наградили, а старухину дочь погубил. Для решения поставленной задачи дети анализируют разговор Морозко с каждой из девушек. Выясняют, какие правила ведения диалога не учла старухина дочь. Вывод: Морозко задавал одинаковые вопросы, но получал на них разные ответы, потому что у девушек была разная цель общения. Затем ребятам предлагалось придумать свои ответы на вопросы Морозко, чтобы он сжалился над старухиной дочкой.

При знакомстве со сказкой А. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино» педагог предлагает вспомнить эпизод, когда Мальвина учила Буратино. Как начала урок Мальвина? Что она сказала? *(Теперь сядьте, положите руки перед собой. Не горбитесь. ... Мы займемся арифметикой.)* Зачем Мальвина обратилась к Буратино? (Она хотела научить Буратино грамоте.) Почему именно так начала первый урок девочка? (Мальвина сказала Буратино, как надо вести себя на уроке и объявила, какой будет первый урок.) Какое задание предложила Мальвина Буратино на уроке арифметики? (Решить задачу.) Как вы думаете, понял ли Буратино свою учительницу? (Нет. Когда Мальвина начала говорить: *«Предположим, у вас в кармане два яблока»*, то Буратино ответил: *«Врете, ни одного...»*) Как Мальвина уточнила задание? (Она сказала: *«Я говорю, - терпеливо*

*повторила девочка, - предположим, что у вас в кармане два яблока....»)* Правильно ли решил задачу Буратино? (Нет.) Как поступила Мальвина? (Она сказала: «Подумайте хорошенько».) Смог ли теперь Буратино решить задачу? (Нет.) Как бы вы помогли Буратино? (Надо разыграть эту задачу на яблоках.)

В процессе анализа диалога между персонажами дети наблюдают за разными видами реплик (вопрос – запрос информации, реплика – реакция на сказанное партнером, пояснение, уточнение, новая реплика – продолжение предыдущей реплики того же персонажа и др.).

*2. Редактирование высказывания с точки зрения использования в нем языковых средств:*

а) Составление диалога путем расположения смещенных реплик в нужном порядке. Данное упражнение направлено на выявление языковых средств связи между репликами и их роли в оформлении диалога как особой формы речи. Например, при чтении рассказа Н. Сладкова «Лосенок и Лосиха» из книги «Под шапкой невидимкой» детям предлагается собрать рассыпанные реплики так, чтобы получился разговор между Лосенком и Лосихой:

– *Посмотри, мама, какие у меня ноги большие да длинные!*

– *Широкие, сынок, большие.*

– *Посмотри, мама, какие у меня уши широкие да большие!*

– *Длинные, сынок, большие.*

– *А оттого, сынок, что ты у меня еще совсем маленький...*

– *А отчего, мама, у меня такие ноги и уши большие?*

Какие слова тебе помогли при выполнении задания? Как ты догадался, где чья реплика? Определи цель общения Лосенка и Лосихи. В чем они похожи, чем различаются?

б) Расширение реплик в диалоге с использованием доказательства представленных позиций. Данный вид упражнений используется ограниченно. Так, при работе с произведением Е. Пермяка «Четыре брата» детям предлагается словесное рисование братьев. Дети вычитывают реплики героев-

персонажей и через них доказывают, что братья не похожи друг на друга. Например, *«Уж если, – говорил один брат, – кого я вздумаю и братом назвать, так только лебяжий пух или, на худой конец, вату. Ведь я – снег, такой же мягкий и пушистый, как лебяжья перинка»*.

Таким образом, при определении содержания работы по обучению детей шести-семи лет диалогу и созданию учебного диалога на занятиях по ознакомлению с произведениями художественной литературы реализуется следующий алгоритм: побуждение к речевой деятельности вообще и к диалогической речи, в частности, знакомство с содержанием и структурой диалога, обогащение языковой базы для осуществления диалога, создание детьми собственных диалогов, а также отдельных реплик.

## **2.5. Лексическая работа как необходимая основа для полноценного ведения учебного диалога**

Словарная работа в ДОУ и начальной школе рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка.

Традиционно словарная работа строится на следующих принципах:

- работа со словом проводится при ознакомлении детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности;
- формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей, с восприятием чувств, отношений и поведения детей;
- все задачи словарной работы решаются в единстве и в определенной последовательности.

При обучении детей учебному диалогу работа со словом проводится в тесной связи с анализом диалогической речи и предполагает:

- выделение языковых средств из предложенного диалога;
- словарную работу с выделенными словами;

включение выделенных языковых средств в новый диалог.

Задачи словарной работы:

- обогащение словаря новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в лексиконе, обеспечивающих эффективное построение учебного диалога;
- закрепление и уточнение словаря детей через использование слов в учебном диалоге;
- активизация словаря, закрепление и воспроизведение новых слов, использование их в диалогической речи;
- устранение из диалогической речи детей нелитературных слов (диалектных, просторечных, жаргонных средств).

В методике развития речи достаточно полно описаны методы и приемы словарной работы. Обратимся только к тем приемам, которые позволяют детям шести-семи лет эффективно использовать диалогическую речь в ситуации обучения, а также оценивать и корректировать свои высказывания.

а) Обогащение словаря ребенка новыми словами, объяснение их значения, сопоставление слова с другими словами (например, на занятиях по развитию речи или на уроке обучения грамоте учитель предлагает прослушать диалог между мартышкой и удавом и определить, значение какого слова не знала мартышка, почему, далее происходит фонетический анализ слов *хвостливая* – *хвастливая*.)

*Мартышка и удав*

- *А твоя бабушка какая?* – *спросила мартышка.*

- *Она такая...такая...* - *сказал удав, взглядываясь вдаль, - очень хвостливая.*

- *Хвастается?* – *удивилась мартышка.*

- *Нет!* – *обиделся удав. – Ничего она не хвастается.*

*Просто у нее хвост очень длинный.*

- *Как у тебя?*

- *Длиннее. И от этого она очень хвостливая. (Г. Остер)*

б) Объяснение этимологии слова. Детям предлагается рассмотреть иллюстрацию с изображением птиц и объяснить

своему товарищу, почему так называются эти птицы: *синица, щегол, перепел*. Послушайте, как ребята объясняли значение этих слов и определите, получилось ли у них выполнить задание:

- Давай подумаем, почему синица так называется?
- Наверное, она синего цвета.
- Я с тобой согласен, что у синицы есть синие перышки.

Но мне кажется, что ее называли синицей из-за песенки, потому что синица поет так «синь-синь-синь».

- Я тоже слышал пение синицы. Эта птичка как будто произносит свое имя.

Какие слова помогли объяснить ребятам, почему синицу так называли? Кто из участников был доказательнее? Почему? Какие слова и выражения он использовал? Как начался диалог? Чем он завершился? Обсудите с товарищем названия других птиц.

в) Подбор к слову антонимов. Например, детям предлагалось задание «Назови каждую картинку одним словом. Найди лишнее слово, объясни, почему ты так считаешь. Выполняй задание вместе с товарищем. Слова: апельсин, мак, бублик, астры, автобус». При выполнении задания дети предлагали различные варианты выбора. При этом они пользовались словами «Слово мак самое маленькое, оно короче всех слов, остальные слова - длиннее», «В словах апельсин, мак, астры, автобус есть звук [а], а в слове бублик нет этого звука. Поэтому слово бублик будет лишним словом»

г) Подбор к слову синонимов. На занятиях по подготовке к обучению грамоте и на уроках обучения грамоте при работе над звуковым составом слова предлагалось задание: «Назови каждый рисунок одним словом. Расположи слова так, чтобы последний звук предыдущего слова был первым звуком последующего слова. Работай вместе с товарищем. Послушай, как работали Маша и Паша:

Маша сказала: «Паша, нам надо все слова расставить так, чтобы получилась цепочка. Какое слово будет первым?»

Паша: «Я думаю, что началом цепочки может являться любое слово. Пусть первым словом будет слово «комар».

Маша: «Я с тобой согласна. Надо выделить последний звук в слове «комар». Это звук [p]. Какое слово начинается с этого звука?»

Паша: «Чтобы найти слово с нужным звуком, нужно произнести каждое слово и протянуть первый звук. [P-р-р]акета – это слово начинается со звука [p].»

Маша: «Верно. Слово «ракета» мы поставим после слова «комар» и т.д.

В процессе анализа учебного диалога дети наблюдают за тем, что Маша при постановке учебной задачи изменила формулировку задания. Педагог спрашивает: «Что необходимо было сделать? Как звучало задание? Какими словами начала обсуждение Маша? Какое слово она заменила?» Дети приходят к выводу, что в задании необходимо было *расположить* слова, а Маша поменяла это слово на слово *расставить*. Смысл задания при этом остался прежним. Далее педагог предлагает детям объяснить значение этих слов, подобрать синонимы к слову *расположить*. Подобная работа может происходить и со словами синонимами *первый – начальный (начало цепочки)*.

д) Обогащение словаря осуществляется в разных видах деятельности. Например, детям предлагалось составить рассказ по картинке. На подготовительном этапе использовалось упражнение диалогического характера: «*Один ребенок задает вопрос по картинке. Другой отвечает на него*». При выполнении данного упражнения педагог обращает внимание детей на то, что об одном и том же можно спросить по-разному, на один вопрос можно ответить разными словами. «Кто *изображен* на рисунке? Кто *нарисован* на иллюстрации? Что делают *дети (ребята, малыши)*? Как ты *думаешь (считаешь)*, где бы могла произойти эта история?»

е) Наблюдение над использованием в диалогической речи многозначных слов с прямым и переносным значением в контексте.

*Соловушка*

*Что ни вечер, слушаю,*

*Как поет соловушка.*

*- Покажи, соловушка,*

*Золотое перышко!*

*Отвечал соловушка:*

*- Сам я – птица серая,*

*Птица неприметная,*

*Голос – золотой!*

*Я. Райнис*

О чем просит говорящий? Объясните, какое перышко у соловушки? Какими словами ответил соловушка? Какой голос у соловушки? Одинаковое ли значение вкладывают в слово *золотой* говорящий человек и соловушка? Обсуди с товарищем, какое еще переносное значение может иметь данное слово? Приведите примеры в подтверждение своей мысли (*золотой лист, золотой человек*).

ж) Включение в диалогическую речь объясняемых слов; это задание сопровождает все словарные упражнения. (Обсуди с товарищем, подумайте вместе, выполняйте задание в паре, постройте такой же диалог, какой получился у ребят).

з) Исправление ошибок, неточностей словоупотребления в устной речи, например, при работе над выразительностью речи

Представленные методы и приемы словарной работы позволяют педагогу создать языковую базу для обучения детей учебному диалогу. При этом происходит обогащение словаря словами и словосочетаниями со значением мыслительной деятельности (*думать, рассуждать, наблюдать, сравнивать*), активизировать их употребление при составлении старшими дошкольниками и младшими школьниками учебных диалогов (по образцу или самостоятельно).

## **2.6. Создание учебного диалога детей шести-семилетнего возраста в ситуации обучения**

Учебный диалог имеет ряд отличительных особенностей и главной его особенностью является то, что он ограничен ситуацией обучения. При решении учебной задачи ребенку необходимо уметь доказывать свою точку зрения, то есть использовать в учебном диалоге реплики с элементами рассуждения.

В методике рассуждением называют такой связный текст, в котором для доказательства какого-либо утверждения

используются суждения, приводятся примеры, делаются сопоставления и выводы, приводящие к новым суждениям и в конце подтверждающие или опровергающие первоначальное утверждение (тезис) [Львов 2004]. Рассуждение – наиболее трудная форма текста, встречающаяся в полном объеме только в монологической речи.

В диалоге, как правило, встречаются лишь элементы рассуждения, основанные на сравнении, сопоставлении и противопоставлении наблюдаемых предметов и явлений, объяснении причин явлений и определении их следствии при формулировании выводов. В связи с этим в обучение детей шести-семи лет учебному диалогу необходимо включать целенаправленную работу по созданию предложений (реплик говорящего) с элементами рассуждения.

Обучение созданию учебного диалога с элементами рассуждения осуществляется в следующей последовательности:

- знакомство с текстом-рассуждением: особенностями, структурой. Правила построения высказывания с элементами рассуждения;
- составление реплик с элементами рассуждения с целью выражения собственной позиции или анализа позиции партнера;
- включение реплик-рассуждений в учебный диалог и составление реплик - реагирования (по типу рассуждения);
- оценивание использования реплик с элементами рассуждения в учебном диалоге.

Рассмотрим более подробно содержание данной работы.

Знакомство с текстом рассуждением, его особенностями и структурой целесообразно проводить на основе сопоставления с другими типами текста (описанием, повествованием). Сравнение происходит по следующим параметрам:

*Какая цель стоит перед говорящим? О чем говорится в тексте? Какие слова употребляются? Какой вопрос можно поставить к рассказу?*

Особенности каждого типа текста тесно связаны с восприятием окружающего мира, что отражается в структуре текста – рассуждения. Традиционно в тексте-рассуждении



выделяют три части: тезис – доказательство – вывод. Весь учебный диалог можно представить в виде структурной модели:

**Структурные компоненты  
учебного диалога с  
элементами рассуждения**

Постановка вопроса

Ответ на вопрос (выдвижение  
тезиса)

Подтверждение ответа  
(приведение примеров,  
сопоставление фактов и  
явлений)

Вывод

**Используемые средства**

Каким образом? Почему? Зачем?

Я считаю, что; я думаю, что;  
мне кажется; я уверен,  
по-моему, на мой взгляд.

Во-первых, во-вторых,  
в-третьих, кроме того, например.

Следовательно, вот поэтому,  
значит, итак, таким образом,

Одним из условий формирования умения рассуждать является организация содержательного общения педагога с детьми и детей друг с другом. В процессе обучения создаются ситуации, требующие проблемного решения, нестандартного мышления и побуждающие детей к использованию объяснительно-доказательной речи, т.е. обеспечивается мотивационная сторона высказывания. Для этого можно использовать наблюдения над значением слова, над словами в предложении, исследование специфических параметров слова (лексическое значение, фонетическая сторона слова, включение слова в грамматическую конструкцию и т.д.), анализ художественного произведения.

Например, при слушании рассказа Г. Юдина «Индеец Изумрудный глаз» дети обращают внимание на значение слов: индеец – индианка, индюк – индейка. Учитель предлагает объяснить значение данных слов и придумать в доказательство предложение.

Одним из условий создания учебного диалога является либо столкновение двух позиций на решение учебной задачи (вопроса), либо совместная деятельность двух партнеров, направленная на достижение конечной цели. В связи с этим мы

учили детей созданию реплик с элементами рассуждения с целью выражения собственной позиции или анализа позиции партнера. Для этого использовались следующие приемы:

а) Наблюдение над предложениями с элементами рассуждения, выделение структуры данных предложений (*Мое самое любимое время года – это весна, потому что весной природа просыпается, оживает, начинается новая жизнь*. Цель высказывания – выразить свое отношение к временам года. Предложение состоит из двух частей – тезиса и аргументов).

б) Наблюдение над средствами связи между вопросом и ответом, построенным с использованием элементов рассуждения (*зачем – затем, чтобы; почему – потому, что; отчего – оттого: Зачем необходимо уметь определять количество гласных звуков в словах? – Эти знания необходимы затем, чтобы безошибочно определить количество слогов в словах*).

в) Редактирование предложений с элементами рассуждения (например: *Составьте из двух предложений одно так, чтобы вторая его часть доказывала первую. «Слово слон короче, чем слово муравей. Слон – 4 звука, а муравей – 7 звуков»*).

г) Редактирование логических связок между частями и их связь с вопросом (*Каким образом можно разбить картинки на две группы? – Эти картинки можно разбить на две группы, потому что они обозначают живую/неживую природу. Подумай, получился ли ответ? Почему ты так считаешь? Что необходимо исправить?*).

д) Распространение ответного высказывания, включение в него элементов рассуждения (при работе со сказкой Е. Пермяка «Две пословицы» педагог предлагает подумать, почему Косте не захотел помочь голубь? Начни свой ответ со слов: *Мне кажется, что голубь отказался помочь Косте, потому что...*).

е) Расширение реплик путем использования в них элементов рассуждения (Прочитай диалог, попытайся объяснить позицию каждого его участника: жираф – *Я такой длинный, чтобы лучше видеть, потому что я очень любопытный;*

тушканчик – *А я такой маленький, чтобы меня никто не нашел, потому что у меня очень много врагов).*

*У жирафа спросили:*

*- Ты почему такой длинный?*

*- Чтобы лучше видеть, -*

*Сказал жираф.*

*У тушканчика спросили:*

*- Ты почему такой маленький?*

*- Чтобы меня никто не видел,*

*Сказал тушканчик.*

*С. Баруздин*

ж) Самостоятельное составление реплик с элементами рассуждения по вопросу.

Включение реплик с элементами рассуждения в учебный диалог должно происходить с обязательным последующим оцениванием получившегося учебного диалога.

Для формирования у детей первоначальных представлений о критериях оценки получившихся учебных диалогов удобен прием показа образца. Педагог дает развернутую содержательную оценку учебному диалогу между детьми, т.е. строит высказывание, из которого дети вычлениют требования, предъявляемые к текстам подобного типа).

Приведем пример. На занятии, посвященному знакомству со сказкой В.И. Даля «Девочка Снегурочка» детям предлагается оценить диалог между девочкой и лисой:

*Идет Лиса Патрикеевна:*

*- Что, девица, плачешь? Что, красная, рыдаешь?*

*- Ау-ау! Я девочка Снегурочка, из вешнего снегу скатана, вешним солнышком подрумянена, выпросили меня подружки у дедушки, у бабушки в лес по ягоды, а в лес завели, да и покинули!*

*- Ах, красавица! Ах, умница! Ах, горемычная моя! Слезай скорехонько, я тебя до дому доведу!*

*- Нет, лиса, льстивы твои слова, я боюсь тебя – ты меня к волку заведешь, ты меня медведю отдашь... Не пойду я с тобой!*

В процессе анализа предложенного диалога дети с помощью педагога составляют алгоритм оценивания диалога,

в том числе и учебного. При этом постановка учебной задачи остается за учителем.

1. Адекватность речи говорящего и слушающего (Соотносились ли реплики лисы и девочки друг с другом? Все ли доказательства были связаны с заданным вопросом, высказанной точкой зрения?)

2. Использование языковых средств поддержания диалога (Какие слова использовали лиса и девочка, чтобы поддержать диалог? Кто из участников диалога в большей степени заботился об успешности общения?)

3. Оформление диалога как особой формы речи (Каким образом строился диалог? Определите, кто говорящий, а кто слушающий. Какую цель ставил перед собой говорящий? А слушающий?)

4. Оценивание диалога в целом и роль каждого из участников (Как вы думаете, поняли ли говорящий и слушающий друг друга? Как вели себя участники диалога? Все ли правила ведения диалога были учтены? Достиг ли диалог своей цели? Почему? На какие особенности речи вы обратили внимание? Старались ли участники диалога доказать свою позицию? Все ли доказательства были необходимы?)

## **Выводы**

Таким образом, актуальная для современного образования проблема формирования коммуникативно-речевых умений детей обусловлена изменениями российского образования в сторону гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса, коммуникативной стратегией обучения родному языку и тенденцией определять речевую деятельность в качестве объекта обучения. Диалог играет особую роль в образовательном процессе, в контексте его преемственности и непрерывности мы обеспечиваем непрерывность совершенствования коммуникативно-речевых умений, формируя умения, значимые для процесса обучения, в том числе для овладения учебным диалогом.

Коммуникативные умения детей предполагают владение всеми видами речевой деятельности, построение продуктивного

речевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми; адекватное восприятие устной и письменной речи, точное, правильное, логичное и выразительное изложение своей точки зрения по поставленной проблеме, соблюдение в процессе коммуникации основных норм устной и письменной речи и правил русского речевого этикета.

Овладение способами коммуникации происходит через освоение типов речи, одним из которых является диалог. **Учебный диалог** – это речевое взаимодействие субъектов процесса обучения, основанное на осознанном использовании средств языка с целью решения учебной задачи. При этом учебный диалог отличается учетом реакций адресата и адресанта, соотношением смысловых позиций участников диалога, т.е. выражением собственной точки зрения, собственного понимания учебной задачи. Следовательно, обучение учебному диалогу направлено на достижение младшими школьниками метапредметных результатов освоения образовательной программы, как и весь процесс формирования коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

### **Литература**

Абасов З. Диалог в учебном процессе // Народное образование. 1993. – № 9-10. – С.43-45.

Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. Практикум вежливого речевого общения – М.: Либроком, 2013. – 184 с.

Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 128с.

Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли. – М.: «Просвещение», 2011. – 67 с.

Бадмаев Б.Ц., Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 224 с.

Безрукова В.С. Вопросно-ответная основа урока (технологический аспект). – Екатеринбург: изд-во Дома учителя, 2001. – 42 с.

Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Ростов-на-Дону, 1998. – 89 с.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна; 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.

Воровщиков С.Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции [Электронный ресурс] / С.Г. Воровщиков // "Эйдос": интернет-журнал. – 2007. 30 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal>

Воронова А.П., Защирина О.В., Нилова Т.А., Шипицына Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками: Для детей от 3 до 6 лет. – М.: Детство-Пресс, 2000. – 87 с.

Выготский Л.В. Мысль и слово // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 23-27.

Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.

Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М.: Высшая школа, 2008. – 316 с.

Гурович Л.М. Ребенок и книга / Л.М. Гурович, Л.Б. Береговая, В.И. Логинова. – М.: Просвещение, 1999. – 62 с.

Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. – М.: Яуза-Секачев, 1996. – 253с.

Жуковская Р.И. Чтение книги в детском саду. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1955. – 104 с.

Загрекова Л.В., Николина В.В. Теория и технология обучения. – М.: Высшая школа, 2004. – 157с.

Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. – М.: Дело, 1999. – 480с.

Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432с.

Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. – М.: Флинта, 2001. – 496 с.

Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.

Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – М.: Роспедагентство, 1995. – 108 с.

Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: Питер, 1999. – 200 с.

Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2005. – 544 с.

Ладыженская Т.А. Речевые секреты. Книга для учителя начальных классов. – М., 2001. – 144 с.

Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения. Учебное пособие для студентов. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 135 с.

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1985. – 214 с.

Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2009. – 276 с.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.

Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях обучения // Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 11 с.

Львов М.Р. Основы теории речи. – М.: Академия, 2002. – 248 с.

Мамонько О.В. Исследование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – Мн.: Бестпринт, 2004. – 120 с.

Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Н.И. Ганошенко, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова; Под ред. Е.О. Смирновой. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модэк», 2001. – 240 с.

Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М: Педагогика, 1984. – 112 с.

Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1993 – 205 с.

Нечаева В.Г. Изучение результативности развития речевой деятельности младших школьников. – Федер. научн.-метод. центра им. Л.В. Занкова. – М.: Б. и., 2000. – 38 с.

Общение в детском саду и семье / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. – М.: Педагогика, 1990. – 152 с.

Потапова Р.К. Речь: коммуникация, информация, кибернетика. – М.: Радио и связь, 1997. – 300 с.

Пеньевская Л.А., соавт. Жуковская, Р.И. Хрестоматия для детей старшего дошкольного возраста. – Пособие для восп. дет. сада. – М.: Просвещение, 1981. – 390 с.

Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]: [от 17.10.2013 N 1155]. // Минюст России. – 14.11.2013. – N 30384. – Режим доступа: [консультант плюс].

Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 215 с.

Развитие общения у дошкольников, характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.

Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. – СПб.: Питер, 2008. – 315 с.



Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. – М.: ВЛАДОС, 1994. – С. 14-15.

Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. – Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 342 с.

Ушакова О.С., Струнина Е.М. Развитие речи детей 6-7 лет. Программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения. – М.: изд-ий центр «Вентана – Граф», 2009. – 150 с.

Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. – М.: ПЭРСЭ, 2004. – 256 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

Хрестоматия для дошкольников 5-7 лет. Пособие для воспитателей детского сада и родителей / Сост. Н.П. Ильчук и др. – 1-е издание. М.: АСТ, 1997. – 656 с.

Цукерман Г.А. Развитие учебной самостоятельности. – М.: ОИРО, 2010. – 432 с.

Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. – Ростов н / Д.: Феникс, 2005. – 23 с.

Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2008. – 54 с.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

Яшина В.И. Обогащение мотивов речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения / В.И. Яшина, А.В. Колосовская. – М.: Прометей, 2004. – 147 с.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной монографии предложены пути развития ребенка в процессе филологического образования: описано содержание работы по формированию информационной компетентности у младших школьников, методы и приемы формирования у детей коммуникативных умений, умений учебного диалога, методика обучения оценочному суждению.

Предлагая свою методику, конкретизируя содержание деятельности педагога, его взаимодействия с ребенком в том или ином направлении в том или ином направлении, рекомендуя методы и приемы обучения, авторы монографии не связывают возможности реализации данного «методического продукта» с определенными программами дошкольного образования, с определенным УМК по русскому языку и литературному чтению. Они излагают общие подходы, показывают, как обозначенные в монографии проблемы можно решать, обращаясь к образовательным областям, описанным в программах дошкольного образования, к разным УМК по русскому языку и литературному чтению.

Важно, что авторы монографии отвечают на запросы современного общества, для которого значима личность, умеющая работать с информацией, обладающая другими социально значимыми умениями, и прежде всего умением строить коммуникацию и оценивать окружающую действительность.

М.Л. Кусова, А.А. Краева, С.В. Плотникова,  
С.Е. Привалова, В.А. Шуритенкова

**Развитие ребенка  
в процессе филологического образования**

*монография*

Подписано в печать 30.03.2016. Формат 60х84/16  
Бумага для множительных аппаратов. Усл.печ.л. 14,88  
Тираж 500 экз. Заказ 4671

Уральский государственный педагогический университет.  
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
E-mail: uspu@uspu.ru